



**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

TESIS DOCTORAL

PENSAMIENTO DEL PROFESOR NOVEL DE INGLÉS.

**ACERCAMIENTO Y ANÁLISIS DE SU PROBLEMÁTICA
DURANTE EL PERIODO DE INICIACIÓN PROFESIONAL:
UN ESTUDIO DE CASO AUTOBIOGRÁFICO.**

Autor: JAVIER GONZÁLEZ JIMÉNEZ

Director: DR. D. JOSÉ LINO BARRIO VALENCIA

Departamento: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Valladolid, 2012

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	Pág. 1
CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE ESTUDIO Y A LOS MARCOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS EN LOS QUE SE ENCUADRA	
INTRODUCCIÓN.....	Pág. 13
1.1. EVOLUCIÓN PARADIGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	Pág. 16
1.1.1. Paradigmas de la investigación educativa: evolución hacia el Paradigma del Pensamiento del Profesor y su integración dentro del Paradigma Ecológico.....	Pág. 16
1.1.2. Conclusiones sobre la evolución paradigmática de la investigación educativa.....	Pág. 24
1.2. DESARROLLO DEL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR (TEACHER THINKING).....	Pág. 27
1.2.1. Los inicios del Paradigma del Pensamiento del Profesor: una nueva concepción del profesor como sujeto reflexivo que toma decisiones.....	Pág. 27
1.2.2. La investigación centrada en los pensamientos del profesor.....	Pág. 30
1.2.2.1.- Investigación sobre los procesos cognitivos del profesor durante la planificación de la enseñanza.....	Pág. 32
1.2.2.2.- Investigación sobre la toma de decisiones interactivas.....	Pág. 36
1.2.2.3. Investigación sobre las creencias, teorías implícitas y constructos personales de los profesores.....	Pág. 39

1.2.2.4. Investigación sobre el conocimiento práctico personal de los profesores.....	Pág. 46
1.2.3. La investigación centrada en los procesos cognitivos del profesorado de lenguas.....	Pág. 67
1.2.4. Revisión de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor en las principales bases de datos educativas. Búsqueda de nuevas tendencias y actualización.....	Pág. 79
1.2.5. Conclusiones sobre la investigación del pensamiento del profesor.....	Pág. 84
1.3. LOS PROFESORES PRINCIPIANTES: ADAPTACIÓN A LA REALIDAD EDUCATIVA Y PROBLEMÁTICA.....	Pág. 85
Introducción.....	Pág. 85
1.3.1. La adaptación del profesor principiante a la realidad educativa: el “shock” de la realidad.....	Pág. 86
1.3.2. La problemática de los profesores principiantes.....	Pág. 91
1.3.2.1. Delimitación conceptual y perspectivas sobre los problemas y dilemas prácticos en la acción de los docentes.....	Pág. 92
1.3.2.2. La investigación sobre la problemática de los profesores principiantes.....	Pág. 104
1.4. METODOLOGÍA EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO.....	Pág. 114
Introducción.....	Pág. 114

1.4.1. Principales estrategias y métodos en la investigación sobre el pensamiento docente.....	Pág. 115
1.4.2. La investigación (auto)biográfica-narrativa como alternativa en los estudios sobre el pensamiento del profesor.....	Pág. 126
1.4.2.1. Origen y fundamentos de la investigación (auto)biográfica-narrativa en educación.....	Pág. 128
1.4.2.2. Delimitación terminológica y diferenciación de las principales variantes dentro de la investigación (auto)biográfica-narrativa.....	Pág. 136
1.4.2.3. Marco metodológico de la investigación (auto)biográfica-narrativa en educación.....	Pág. 142
1.4.3. El análisis de los diarios del profesor en la investigación de sus procesos de pensamiento: tipología, legitimación y dificultades metodológicas.....	Pág. 156
1.4.3.1. Legitimación metodológica del trabajo con diarios de profesores dentro de la investigación cualitativa.....	Pág. 159
1.4.3.2. Críticas y dificultades metodológicas en el trabajo con diarios como instrumento de investigación del pensamiento docente.....	Pág. 168
1.4.4. Conclusiones sobre la metodología utilizada en los estudios sobre el pensamiento docente.....	Pág. 170
1.5. CONCLUSIONES GENERALES DE LA REVISIÓN TEÓRICA.....	Pág. 172

**CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, ENFOQUE METODOLÓGICO,
DISEÑO Y SECUENCIA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.**

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 179
2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 179
2.1.1. Delimitación y valoración del problema de estudio.....	Pág. 179
2.1.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	Pág. 182
2.2. ENFOQUE METODOLÓGICO, DISEÑO Y SECUENCIA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 184
2.2.1. Enfoque metodológico de la investigación.....	Pág. 184
2.2.2. Planificación, diseño y secuencia del proceso de investigación.....	Pág. 193

CAPÍTULO III: INFORME DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 217
3.1. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO DE CASO.....	Pág. 218
3.1.1. El contexto personal del objeto de estudio: el profesor novel de inglés.....	Pág. 218
3.1.2. El contexto socio-educativo de los centros.....	Pág. 221
3.2. INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 223
3.2.1. Problemas relativos a la programación y planificación de la materia y del trabajo en el aula.....	Pág. 224

3.2.2. Problemas relativos a la atención a la diversidad del alumnado.....	Pág. 244
3.2.3. Problemas del docente en la gestión y organización del tiempo de la sesión, la distribución del espacio y el agrupamiento de los alumnos.....	Pág. 261
3.2.4. Problemas del profesor novel en la aplicación de estrategias de enseñanza y en relación al aprendizaje de los alumnos.....	Pág. 282
3.2.5. Problemas del docente en la gestión y utilización de materiales y recursos.....	Pág. 361
3.2.6. Problemas del docente con la materia que imparte.....	Pág. 373
3.2.7. Problemas relacionados con la conducta y falta de disciplina del alumnado.....	Pág. 383
3.2.8. Dificultades durante el proceso de evaluación del aprendizaje.....	Pág. 399
3.2.9. Problemas del docente en la relación con los padres de los alumnos.....	Pág. 414
3.2.10. Problemas del profesor novel respecto a la relación con sus alumnos.....	Pág. 433
3.2.11. Problemas del docente en la relación que mantiene con los compañeros y el Equipo Directivo del centro.....	Pág. 451
3.2.12. Problemas del profesor novel con la Administración Educativa.....	Pág. 469

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 485
4.1. JUSTIFICACIÓN DEL TIPO DE CONCLUSIONES.....	Pág. 486
4.2. VALORACIONES Y CONCLUSIONES DE CARACTER GENERAL QUE SE DERIVAN DE LA INVESTIGACIÓN: PRINCIPALES FACTORES TRANSVERSALES CAUSANTES DE LA APARICIÓN DE LOS PROBLEMAS DESCRITOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS.....	Pág. 488
4.2.1. Primer factor transversal generador de problemas y dificultades: la presión ejercida por los padres de alumnos.....	Pág. 491
4.2.2. Segundo factor transversal generador de problemas y dificultades: la diversidad en el aula.....	Pág. 494
4.2.3. Tercer factor transversal generador de problemas y dificultades: la formación inicial del profesor novel.....	Pág. 498
4.3. CONCLUSIONES RELATIVAS A LA TIPOLOGÍA DE PROBLEMAS, SUS POSIBLES CAUSAS Y PROCESO DE PENSAMIENTO DEL PROFESOR NOVEL DE INGLÉS: ANÁLISIS Y PROPUESTA DE SOLUCIONES.....	Pág. 502
4.3.1. Conclusiones y valoración de los problemas del docente para llevar a cabo la programación y planificación de la materia y del trabajo en el aula.....	Pág. 503
4.3.2. Conclusiones y valoración de los problemas del profesor novel relativos a la atención a la diversidad del alumnado.....	Pág. 509
4.3.3. Conclusiones y valoración de los problemas del docente en la gestión y organización del tiempo de la sesión, la distribución del espacio y el agrupamiento de los alumnos.....	Pág. 515

4.3.4. Conclusiones y valoración de los problemas del profesor novel en la aplicación de estrategias de enseñanza y en relación al aprendizaje de los alumnos.....	Pág. 522
4.3.5. Conclusiones y valoración de los problemas del docente a la hora de gestionar y utilizar los materiales y recursos del centro.....	Pág. 530
4.3.6. Conclusiones y valoración de los problemas del docente respecto a la materia a impartir.....	Pág. 533
4.3.7. Conclusiones y valoración de los problemas del profesor novel relacionados con la conducta y falta de disciplina del alumnado.....	Pág. 537
4.3.8. Conclusiones y valoración de los problemas del profesor novel a la hora de llevar a cabo el proceso de evaluación.....	Pág. 543
4.3.9. Conclusiones y valoración de los problemas del docente respecto a la relación que mantiene con los padres de sus alumnos.....	Pág. 548
4.3.10. Conclusiones y valoración de los problemas del docente en la relación que mantiene con sus alumnos.....	Pág. 552
4.3.11. Conclusiones y valoración de los problemas del docente respecto a la relación que mantiene con los compañeros y el Equipo Directivo del centro.....	Pág. 557
4.3.12. Conclusiones y valoración de los problemas del docente en la relación que mantiene con la Administración	Pág. 563
4.4. VALORACIÓN CRÍTICA DEL ESTUDIO: LIMITACIONES Y DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN.....	Pág. 568

4.5. UTILIDAD DE LA TESIS DOCTORAL Y POSIBLES LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 570
---	----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 579
---	----------

ANEXOS

“Puedo seguir escribiendo mis particulares historias porque, ante un mismo paisaje, capto aspectos distintos de los que captaría otra persona, y porque siento cosas distintas o elijo palabras diferentes a las que otro sentiría o elegiría. Con eso se produce una situación inusual, y es que un número nada despreciable de personas toma en sus manos esas historias y las lee. Que yo sea yo y no otra persona es para mí uno de mis más preciados bienes” (Haruki Murakami, 2010, págs. 35-36).

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta mi condición de maestro especialista de inglés y por tanto mi gran interés por mejorar la eficacia de mi práctica docente, así como mi deseo de contribuir a una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de esta área, no tenía sentido en la elaboración de mi tesis doctoral abordar otro objeto de estudio que no fuera el de mi propia experiencia en el aula.

De entre las numerosas posibilidades que inicialmente se me presentaron a la hora de elegir la temática de este trabajo, de nuevo opté por satisfacer un interés personal. Concretamente, dar respuesta a mi necesidad de comunicar, de hacer explícitos de alguna manera los problemas, dilemas y dificultades que me estaba encontrando durante mi periodo de iniciación profesional, así como los procesos cognitivos puestos en marcha para solucionarlos. El deseo de compartir mi experiencia se materializó en la escritura de un diario a lo largo de mis dos primeros años de docencia en el que pude describir la realidad que estaba viviendo dentro y fuera del aula, y qué pensaba y sentía al respecto. Este proceso de escritura, más que una mera manera de recoger datos, se convirtió rápidamente en una forma de gestionar las frustraciones, las inseguridades y el estrés, al mismo tiempo que me servía como un instrumento de reflexión crítica sobre mi conducta y decisiones de cara a mejorar mi práctica educativa. En este sentido, y tal como argumenta Jurado (2011):

“Realizar una investigación autobiográfica produce diversos tipos de aprendizajes: profesionales, científicos, existenciales, de género, de reconstrucción identitaria, etc. Aprendizajes, que permiten el desarrollo de diversas competencias, las cuales facilitan un mayor despliegue de potencialidades personales, profesionales y sociales” (pág. 3).

Al mismo tiempo, para Yinger y Clark (1988) la escritura de diarios por parte de los profesores también se constituye como una ayuda muy importante para su desarrollo profesional mediante reflexión ya que *“... el diario requiere la producción de informes escritos de sus pensamientos, que son permanentes y válidos, y que se pueden usar como material para la reflexión”* (pág. 177).

Así pues, esta tesis va más allá de una forma de contribuir a un conocimiento educativo concreto, convirtiéndose durante su proceso de elaboración en una forma de canalizar y desarrollar un hábito reflexivo y crítico, que hoy en día perdura, siendo este la base para el desarrollo de mis competencias profesionales y de mi pensamiento realista. Como afirman Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010):

“La competencia profesional del profesorado se desarrolla en función de que se establezca una teoría relevante basada en la práctica, y en función de que se emplee la teoría cuando deba reflexionarse sobre las experiencias que se desarrollan en el aula” (pág. 20).

Este proceso de auto-instrucción metacognitiva ha sido un paso más en el camino para convertirme en un profesor adaptativo (Marcelo 2009).

Por otro lado, el hecho de ser preparador de opositores, muchos de ellos en ejercicio como interinos, me ha permitido acceder también a su problemática y a sus reflexiones sobre cómo solucionarla entrando en un proceso de asesoramiento y de intercambio de perspectivas, ideas y puntos de vista, para lo cual el conocimiento adquirido en la elaboración de esta tesis ha sido esencial.

Aparte del interés personal y la influencia que ha tenido y tiene la elaboración de esta investigación en mi formación continua, considero que existe un interés social. Es un hecho que actualmente la enseñanza de lenguas extranjeras está adquiriendo una importancia y una valoración por parte de la sociedad que no ha tenido con anterioridad, al menos a este nivel. Importancia que queda reflejada en nuestro Sistema Educativo, por ejemplo, con la enseñanza cada vez más temprana de una lengua extranjera o la cada vez mayor presencia de centros con sección bilingüe.

Junto con lo anterior, el proceso de convergencia de los distintos sistemas educativos de la Unión Europea en lo que se refiere al desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras así como las características concretas de la Sociedad de la Información y de la Comunicación en la que estamos inmersos, hacen que surjan nuevas demandas en cuanto a la formación de las nuevas generaciones. Esta demanda requiere a su vez el desarrollo de nuevas competencias profesionales en los futuros docentes, como puede ser por ejemplo el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico o el desarrollo de la capacidad de ofrecer respuestas divergentes y creativas, más allá del mero dominio de la materia a enseñar. Como afirma Salgueiro (1998):

La mayor parte de los saberes que los docentes reciben en los cursos de formación inicial y/o permanente, aunque puedan estar más o menos legitimados académicamente, no fueron producidos ni legitimados por la práctica docente. Los contenidos y la forma de desarrollarlos fueron definidos desde fuera, lo que explica la “relación de exterioridad” que los docentes establecen con ellos. (págs. 258-259)

Hay que dotar al docente de un saber teórico-práctico durante la formación inicial que facilite la futura práctica en el aula y la reconstrucción posterior a partir de la reflexión. El profesor novel seguirá encontrando problemas y dificultades pero podrá solucionarlos mejor si ha recibido un saber teórico que surge desde la práctica, ya que será para él mucho más fácil identificar las situaciones y conectarlas con lo aprendido durante la formación inicial.

También contribuye a lograr este objetivo entrar en contacto con la experiencia que viven otros profesores noveles, ya que el intercambio de información les ayudará a iniciar un proceso de toma de conciencia sobre su propia práctica y a lograr un aprendizaje interactivo ya que “... *en un comportamiento inmediato un profesor o profesora no sólo pueden utilizar su propia manera de actuar sino también la que le ha gustado de los demás para reaccionar rápidamente y adecuadamente en nuevas situaciones*” (Tigchelaar, Melief, Van Rijswijk, y Korthagen, 2010, pág. 52).

O como también defiende Borg (2001):

“And teachers who read accounts of other teacher’s professional lives may benefit from the added understanding of their own work which reading about someone else’s can bring” (pág. 157).

Yendo más allá, la situación ideal sería entrar en una dinámica de reflexión conjunta en la que tanto futuros docentes, como profesores en ejercicio con distinto grado de experiencia, intercambien su conocimiento a favor de una enseñanza eficaz y de calidad.

Existe también un interés científico para la elección de esta temática. Conocer el pensamiento del docente cuando se enfrenta a dificultades en su práctica diaria aporta luz al conocimiento científico y una mayor comprensión de la realidad educativa. Como afirman Porlán y Martín (1991):

La investigación y el tratamiento por los profesores de sus problemas prácticos ayudan a explicitar creencias y teorías implícitas, y a que éstas evolucionen; ayuda también a diseñar hipótesis de intervención que intenten resolver dichos problemas desde nuevas perspectivas. La investigación de problemas implica la experimentación de nuevos diseños y la evaluación de sus efectos, produciéndose con ello un desarrollo progresivo del conocimiento profesional (págs. 18 y 19).

Esto permite a su vez replantearse ciertos aspectos de la formación inicial de cara a su mejora y permite establecer un puente de unión entre el conocimiento práctico de los docentes y el conocimiento teórico que adquieren durante su formación inicial.

Por consiguiente, no existe separación rígida, no existe “muralla china” entre el saber cotidiano y el saber no cotidiano (científico, filosófico y artístico). El saber cotidiano constituye el fundamento del saber no cotidiano y el desafío consiste en conseguir una unidad más estrecha entre los dos. (Salgueiro, 1998, pág. 34).

El conocimiento sobre las exigencias actuales del contexto educativo es quizás más útil dentro del proceso de reforma universitaria en el que estamos inmersos, debido especialmente a la aplicación del Plan Bolonia, y puede ser una oportunidad para revisar el sentido de la formación inicial de los futuros docentes, adaptando el contenido de los estudios universitarios con el fin de desarrollar en las futuras generaciones de profesores nuevas competencias profesionales adaptadas a las recientes demandas sociales en el ámbito educativo.

Otro hecho que justifica el interés científico de esta tesis doctoral, es la existencia de un amplio vacío en este tipo de estudios como justificaré más adelante, concretamente en lo que se refiere a la problemática del profesor novel de inglés, con lo que esta tesis contribuye a ampliar este limitado cuerpo de investigación.

Una vez expuestas las motivaciones que justifican la elección del objeto de estudio de esta investigación, es necesario pasar a describir su estructura y organización.

La presente tesis doctoral se enmarca dentro de cuatro grandes ejes temáticos. El primero y más general es el paradigma del pensamiento del profesor como uno de los principales objetos de estudio dentro de la tradición investigadora en educación. Es incuestionable el interés que ha suscitado y suscita el conocer de primera mano lo que piensa un profesor, constituyéndose este conocimiento como una fuente muy valiosa de información sobre una realidad tan compleja, cambiante y diversa como es el proceso de enseñanza y aprendizaje. Valiosa en cuanto que a partir de dicha información, muchas veces referida a contextos y personas particulares, se puede llegar a una mejor comprensión de la tarea de enseñar.

Este paradigma abarca numerosas líneas posibles de investigación, unas referidas a los diferentes contenidos del pensamiento docente (toma de decisiones interactivas; teorías, creencias y constructos; o el conocimiento práctico docente), otras referidas al contenido del pensamiento en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (durante el proceso de planificación, durante la fase de interacción y durante la fase post-interactiva) y otras que enmarcan el objeto de estudio en una etapa concreta dentro del continuo que supone el proceso de desarrollo profesional (formación inicial, periodo de iniciación profesional y periodo de ejercicio con diferente grado de experiencia).

Teniendo en cuenta esta tradición investigadora, el segundo eje temático en el que se enmarca esta tesis doctoral es el estudio del pensamiento del profesor novel, es decir, de qué manera construye su conocimiento práctico personal al interactuar por primera vez como docente dentro del contexto educativo, basando gran parte de sus decisiones en el conocimiento teórico adquirido durante su formación inicial, en su experiencia de vida como alumno y en su intuición, ante la falta de experiencia.

La experiencia no es sinónimo de tiempo en ejercicio, sino que es el producto de un constante proceso reflexivo y crítico en el que el profesor debe ser consciente de su pensamiento y sobre todo de su toma de decisiones y de su conducta en el aula, como requisito previo para rectificar, si es necesario, o para afianzar ciertas actuaciones, todo ello dentro de un proceso de mejora constante. En este sentido, hay situaciones en el aula y fuera de ella que requieren, y por tanto promueven y facilitan, el proceso de reflexión. Una de las situaciones que de manera más clara fuerzan al docente a pensar y a tomar decisiones mediante dicha reflexión son las situaciones problemáticas y dilemas que se le presentan en la práctica diaria. La forma de reaccionar ante los problemas da una información muy valiosa sobre aspectos como su pensamiento teórico, sus creencias y teorías implícitas, el grado de influencia que tienen los factores contextuales y personales en su toma de decisiones, la atribución causal o las técnicas y procedimientos que pone en marcha para su resolución. Por eso, el tercer eje temático en el que se encuadra esta tesis es la problemática del profesor, abarcando no sólo la tipología de problemas sino también los procesos de pensamiento y toma de decisiones para su resolución.

Finalmente, un cuarto y último eje temático es el profesorado del área de Lenguas Extranjeras (inglés). Dentro de la tradición investigadora sobre el pensamiento docente existe una gran diversidad de estudios en función de los conocimientos o materia que se pretende enseñar, profundizando en el pensamiento pedagógico y didáctico concreto adquirido por el docente en su formación inicial, así como las teorías implícitas, constructos y principios desarrollados durante esta etapa. El conocimiento sobre cómo aplica el docente su conocimiento teórico para solucionar dificultades, cómo desarrolla su conocimiento práctico a partir de estas experiencias, y cómo integra y fusiona ambos, es una fuente imprescindible de conocimiento y comprensión de cara a replantearse y mejorar ciertos aspectos de la formación inicial. Al mismo tiempo hacer explícitos estos procesos cognitivos junto con la descripción de la dinámica del aula y la conducta

docente y de los alumnos aporta información muy útil para la Didáctica de la Lengua Extranjera, ya que permite conocer de primera mano las dificultades que pueden surgir al aplicar ciertos principios, opciones metodológicas, estrategias, y técnicas didácticas y actividades, entre otros aspectos.

En síntesis, de la convergencia de estos cuatro ejes temáticos, esta tesis doctoral pretende contribuir a un mayor conocimiento del pensamiento del profesor novel de inglés como lengua extranjera en las etapas de Educación Infantil y Primaria mediante el análisis de su problemática durante el periodo de iniciación profesional.

Una vez delimitada la temática de la presente tesis doctoral es necesario pasar a describir su estructura que se vertebra en torno a cuatro capítulos.

El primer capítulo, que he denominado “**Aproximación al problema de estudio y a los marcos teóricos y empíricos en los que se encuadra**”, tiene como objetivo revisar las principales corrientes teóricas y metodológicas que permiten acotar la investigación y enmarcarla adecuadamente dentro de la tradición investigadora en educación.

En un primer apartado, se realiza la revisión de los principales paradigmas dentro de esta tradición investigadora (Paradigma Presagio-producto, Proceso-producto, Mediacional centrado en el profesor y Mediacional centrado en el alumno) y cómo han ido evolucionando hasta llegar al Paradigma del Pensamiento del Profesor, tal como se plantea actualmente, así como su integración en el Paradigma Ecológico. Este acercamiento me ha permitido construir un esquema cognitivo amplio y completo sobre la evolución paradigmática muy útil ante las continuas referencias a diferentes marcos teóricos dentro de la literatura especializada.

El objetivo del segundo apartado es adentrarse y profundizar en el desarrollo del Paradigma del Pensamiento del Profesor. Para ello he realizado una aproximación a sus orígenes, fundamentos y principios básicos para después ahondar en sus principales corrientes de investigación: los procesos cognitivos durante la planificación de la enseñanza; la toma de decisiones y pensamientos interactivos; las teorías, constructos y creencias del docente; y el conocimiento práctico personal. Analizar y sintetizar cada una de estas líneas de investigación ha sido posteriormente esencial para la mejor comprensión de gran parte de los problemas del profesor novel y los procesos cognitivos asociados a ellos. Finalmente, he incluido un apartado específico con las

principales conclusiones extraídas tras realizar una revisión de las investigaciones, tesis doctorales y publicaciones sobre el pensamiento del profesor incluidas en algunas de las principales bases de datos educativas (REDINED, TESEO y ERIC) con el fin de poder detectar nuevas tendencias y corrientes, así como posibles vacíos en esta tradición investigadora. Dicha revisión me ha permitido conocer con detalle el estado de la cuestión, así como tener como referencia los resultados de numerosos estudios a la hora de, por ejemplo, realizar la categorización para el análisis de datos o enmarcar en parte las conclusiones dentro de un corpus teórico.

Continuando con un proceso de aproximación teórica cada vez más concreto y específico, el tercer apartado de este capítulo hace referencia a la tradición investigadora sobre los profesores principiantes y su problemática. El propósito de este apartado es realizar un acercamiento a las principales aportaciones teóricas de las investigaciones respecto a las dificultades y dilemas que encuentran los profesores noveles durante su periodo de iniciación profesional.

Tras el acercamiento al corpus teórico, el desarrollo de este primer capítulo continúa con un cuarto apartado denominado “Metodología en el estudio del pensamiento del profesorado”. En un primer punto, se describen y analizan las principales estrategias metodológicas y los métodos más utilizados dentro de esta corriente de estudio, así como las principales técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos. A continuación me he centrado en la descripción de la investigación (auto)biográfica-narrativa como alternativa en los estudios del pensamiento del profesor. En concreto, me he acercado a los orígenes y fundamentos de esta opción metodológica, realizando una necesaria delimitación terminológica y diferenciación de sus principales variantes. Finalmente, he realizado un acercamiento al trabajo con diarios del profesor como medio para acceder a su pensamiento, haciendo especial referencia a su legitimación así como a las dificultades metodológicas que puede presentar.

Una vez realizada la necesaria aproximación paradigmática, teórica y metodológica, el **segundo capítulo**, denominado **“Planteamiento del problema, enfoque metodológico, diseño y secuencia del proceso de investigación”**, incluye la descripción de todo el proceso seguido durante la investigación y la toma de decisiones a lo largo del mismo, desde el planteamiento del problema hasta la redacción del informe de investigación.

Para ello, en un primer apartado he llevado a cabo la descripción del problema de estudio, en este caso la problemática del profesor novel de inglés. Delimitación que se concreta con los objetivos y preguntas de investigación que giran en torno al interés por describir qué es lo que piensa y siente, y qué decisiones toma un profesor novel para solucionar los problemas, dilemas y dificultades que se le presentan en su práctica diaria.

En el segundo apartado he descrito el enfoque metodológico, el diseño y la secuencia del proceso de investigación, así como las técnicas y fases en la recogida y análisis de datos y la información de los resultados y conclusiones, haciendo especial hincapié en las decisiones tomadas y las dificultades encontradas durante todo el proceso.

Es el desarrollo de esta última fase del diseño de investigación lo que da lugar al **tercer capítulo** de esta tesis doctoral: **el informe de investigación**.

En dicho capítulo se recoge inicialmente una breve descripción del contexto, tanto del contexto personal del objeto de estudio, en este caso “yo” como profesor novel de inglés, como del contexto socio-educativo de los centros en los que impartí docencia durante el periodo analizado. A continuación he incluido un amplio informe, a la vez descriptivo y reflexivo, que pretende arrojar luz y lograr una comprensión más profunda de la problemática y de las dificultades que me he ido encontrando como profesor novel de inglés durante los dos primeros años de mi periodo de iniciación profesional. Dicho informe se desarrolla basándose en las doce categorías de problemas y dificultades establecidas para el análisis de los datos.

Finalmente, un **cuarto capítulo** recoge las principales **conclusiones de la investigación**, tanto de carácter general como específico para cada una de las categorías. Contemplada la naturaleza singular de esta tesis he visto necesario incluir previamente un apartado de justificación del tipo de conclusiones, su finalidad y el proceso de extracción de las mismas.

Tras el desarrollo de las conclusiones, he incluido un apartado sobre la valoración crítica del estudio, sus limitaciones y las principales dificultades de la investigación con las que me he encontrado durante el proceso.

El capítulo de conclusiones se cierra con una serie de reflexiones acerca de la utilidad de esta tesis doctoral, así como la sugerencia de posibles líneas futuras de actuación e investigación que puedan continuar y complementar el trabajo realizado.

Este trabajo finaliza con **las referencias bibliográficas** de la literatura especializada consultada y un apartado de **anexos** en el que se incluyen algunos ejemplos ilustrativos de documentos personales del docente y de producciones escritas de los propios alumnos, los dos diarios personales íntegros y la revisión del estado actual de esta línea de investigación partiendo de las bases de datos educativas consultadas.

Ya terminado el trabajo, me encuentro en la obligación moral de agradecer al Doctor D. José Lino Barrio Valencia, el haber aceptado la dirección de esta tesis doctoral a pesar de que por su singularidad ofrecía inicialmente ciertas dudas acerca de la mejor manera de llevarla a cabo. Debo agradecer también su apoyo constante, orientaciones y consejos durante todo el proceso, pero aún más su capacidad para en ciertos momentos situarse en un segundo plano y otorgarme una confianza, una autonomía y una independencia en la toma de decisiones imprescindible para mi forma de ser y de trabajar. Esto me ha permitido ser fiel desde un principio a mis ideas e intuiciones y a mis deseos y motivaciones en la realización de esta tesis doctoral, permitiéndome equivocarme y rectificar en varios momentos, lo que ha sido la base para un verdadero aprendizaje significativo.

También me gustaría mostrar mi agradecimiento a mis formadores, compañeros y alumnos, quienes han sido partícipes en la construcción de mi conocimiento práctico y han sido protagonistas indirectos de esta tesis doctoral, sin los cuales nunca podría haberla llevado a cabo.

Finalmente, debo dejar constancia del gran esfuerzo, tiempo y dedicación que me ha llevado la elaboración de este trabajo a lo largo de todos estos años, que posiblemente no haya quedado reflejado del todo en estas páginas, pero que sí ha sabido valorar mi familia. A mi mujer Ana, y a mis pequeñas Elsa e Irene mi más profundo agradecimiento por comprender el tiempo que les he restado y que les pertenecía.

Gracias a todos por vuestro apoyo.

CAPÍTULO I

**APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE ESTUDIO Y A LOS MARCOS
TEÓRICOS Y EMPÍRICOS EN LOS QUE SE ENCUADRA.**

INTRODUCCIÓN

El objetivo esencial de este capítulo es adentrarse a través de una variada revisión bibliográfica en el campo de investigación en el que se enmarca la tesis doctoral. Lógicamente la primera cuestión que se plantea es cómo realizar un acercamiento a los marcos teóricos y empíricos sin que este sea excesivamente específico ni general y al mismo tiempo se muestre útil para los intereses del estudio. En este sentido, el trabajo de revisión ha estado al servicio de mi comprensión del tema, con lo que he considerado imprescindible establecer una línea de conexión lógica entre las distintas cuestiones que han ido surgiendo, de tal manera que me facilitaran la construcción de un esquema cognitivo amplio. Mi primera intención ha sido identificar el paradigma de investigación en el que se encuadra este objeto de estudio, siendo este el Paradigma Mediacional centrado en el profesor o **Paradigma del Pensamiento del Profesor**. No obstante, ante las constantes referencias a otros paradigmas anteriores y posteriores, y para lograr una comprensión global y completa, he necesitado sintetizar la evolución paradigmática de la investigación educativa, lo que ha dado lugar a la primera parte de este capítulo.

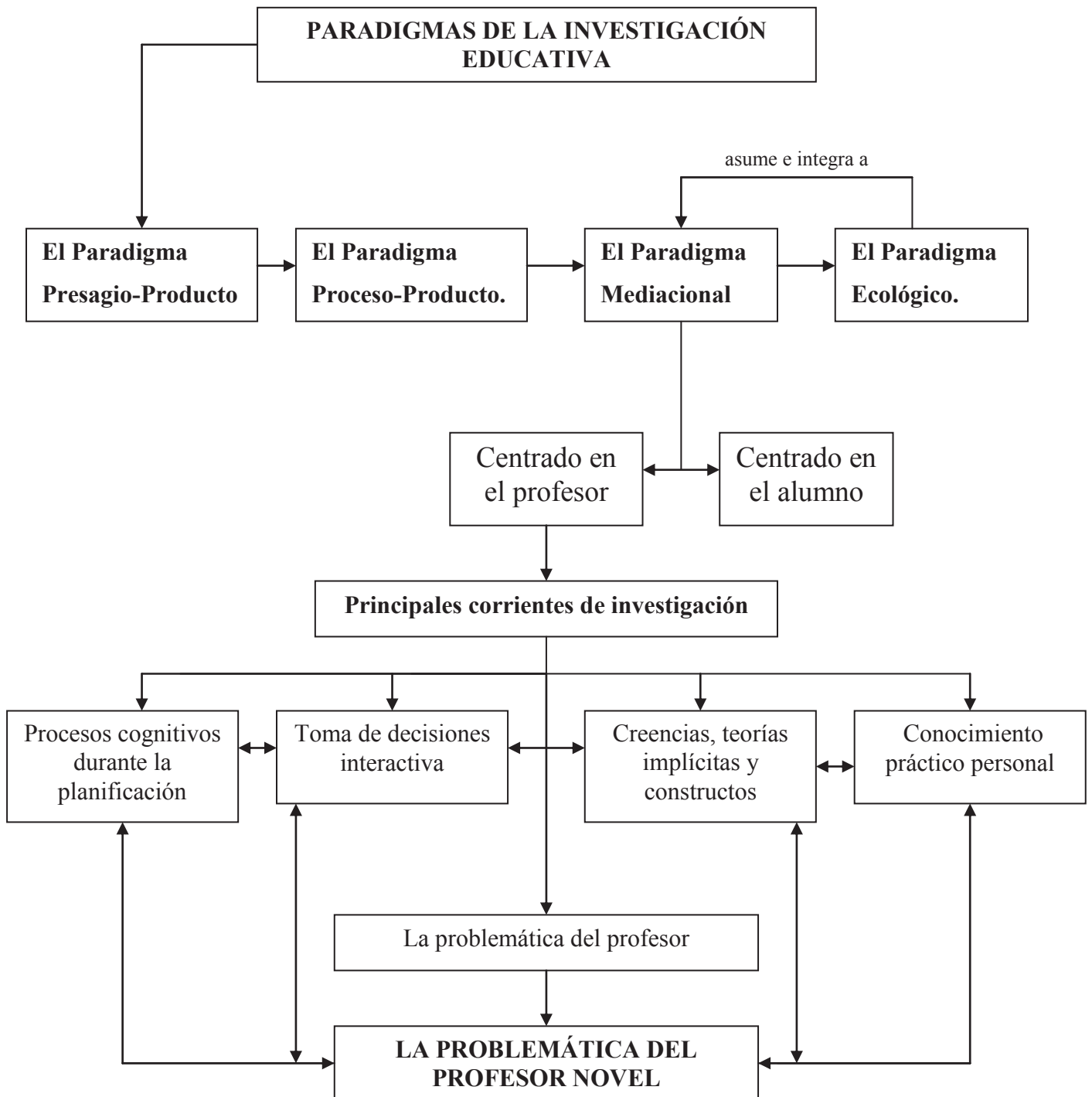
Conseguida la integración del Paradigma del Pensamiento del Profesor dentro de la tradición investigadora, la segunda parte la he dedicado a profundizar en dicho paradigma. Para ello he comenzado analizando sus orígenes y fundamentos para pasar a profundizar en cada una de **sus principales corrientes de investigación**, en concreto sobre:

- Los procesos cognitivos del docente durante la planificación de la enseñanza.
- Las decisiones y pensamientos interactivos.
- Sus teorías y creencias determinadas por aspectos como la formación inicial, el conocimiento práctico o la personalidad del docente.
- El conocimiento práctico personal de los profesores.

Por último, estas cuatro corrientes de investigación nos llevan a una última que se constituye como la principal para este trabajo: **la problemática del profesor**, y más concretamente del profesor novel. La razón de profundizar en cada una de las corrientes anteriores, pese a no ser ninguna el marco de referencia específico del problema de investigación planteado, es que están directamente relacionadas con este. Es decir, los problemas que se encuentra cualquier docente se pueden producir durante la enseñanza preactiva (planificación), interactiva (toma de decisiones) y postactiva (reflexión y resolución de problemas) y están muy condicionados por sus creencias y teorías implícitas y por su conocimiento práctico personal. Por tanto, si se ignoran los avances dentro de estas corrientes de investigación interdependientes difícilmente se puede llegar a una comprensión plena de las dificultades a las que se enfrenta un profesor. El análisis de esta última corriente de investigación, la problemática del profesor, ha dado origen a la tercera parte de este capítulo, en el que he pretendido acercarme a los planteamientos teóricos y a la investigación sobre este aspecto.

Una vez encuadrado el tema de estudio en el paradigma y corriente de investigación adecuados, me ha surgido una pregunta básica: ¿cómo podría realizar una investigación sobre la problemática del profesorado novel, y más concretamente sobre mi propia experiencia? La búsqueda de una respuesta me llevó a adentrarme en la revisión bibliográfica de otro gran campo: **la metodología** en el estudio del pensamiento del profesor. Esta cuestión ha dado lugar al cuarto apartado, en el que he realizado un acercamiento a las principales estrategias metodológicas y métodos empleados en el estudio del pensamiento docente, para a continuación centrarme en la investigación (auto)biográfica-narrativa como alternativa dentro de esta corriente de estudio. Finalmente, he dedicado un apartado al trabajo con diarios del profesor como medio de acceso a su pensamiento.

A modo de síntesis, el esquema general que he obtenido de la revisión bibliográfica realizada gira en torno a los comienzos de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes, las principales investigaciones realizadas y los resultados más significativos, así como los principales métodos y técnicas de investigación empleadas. Esquema cognitivo que expongo gráficamente a continuación:



1.1.- EVOLUCIÓN PARADIGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A la hora de realizar cualquier acercamiento teórico a un tema de investigación concreto considero necesario relacionarlo con la tradición investigadora y paradigmática precedente y posterior con el fin de no perder la visión de conjunto y la globalidad y continuidad que supone la investigación educativa. No hacerlo supondría, desde mi punto de vista, la fragmentación y aislamiento de una parcela concreta de conocimiento en la que existen constantes referencias y conexiones con otros ámbitos más amplios y generales que le dan verdadero sentido. Por esta razón, he querido en este apartado realizar una breve aproximación a los distintos paradigmas que han guiado la investigación educativa a lo largo del tiempo, haciendo hincapié en sus principios y supuestos básicos y especialmente en su interconexión y relación diacrónica.

1.1.1. Paradigmas de la investigación educativa: evolución hacia el Paradigma del Pensamiento del Profesor y su integración dentro del Paradigma Ecológico.

Como es sabido, la investigación sobre educación, al igual que cualquier otro tipo de investigación, parte de una serie de modelos teóricos dentro de un paradigma, los cuales son considerados momentáneamente como ciertos mientras se buscan las evidencias necesarias para consolidarlos, modificarlos o desmentirlos. En el caso concreto de la investigación educativa podemos hablar de cinco paradigmas básicos con sus respectivos modelos teóricos. Autores como Shulman (1990), prefieren utilizar el término “programas de investigación” más que el de paradigma, por ser mucho menos rígido y permitir mantener una percepción menos separatista entre estos géneros de indagación sobre la enseñanza. Estos paradigmas o “programas de investigación” son, partiendo de la diferenciación de Doyle (1978, en Angulo 1999):

- El Paradigma Presagio-Producto
- El Paradigma Proceso-Producto.
- El Paradigma Mediacional centrado en el profesor.
- El Paradigma Mediacional centrado en el alumno.
- El Paradigma Ecológico.

Aunque los dos primeros se consideran en la actualidad agotados, es necesario hacer una breve referencia a ellos con el fin de tener una idea global de la evolución de la investigación educativa y conocer las causas por las que fueron sustituidos por otros planteamientos nuevos.

A) El Paradigma Presagio-Producto

Dentro de este modelo que se desarrolló principalmente durante los años treinta, se consideraba que la eficacia de la enseñanza era consecuencia directa de la personalidad del profesor. El objetivo era determinar en qué se caracteriza un profesor eficaz, pero no en cuanto a su conducta en el aula, sino a sus rasgos de personalidad, como por ejemplo su autocontrol, adaptabilidad, entusiasmo o buen juicio. Para ello se consideraban tres variables que determinaban el criterio de eficacia: el rendimiento académico de los alumnos, el juicio de estos y la opinión de expertos. Una vez determinado el perfil de un docente eficaz se trataría de seleccionar y formar a los futuros profesores bajo este modelo.

Lógicamente, una perspectiva tan simple de una realidad educativa tan compleja y variable no puede dar lugar a resultados consistentes ni útiles, principalmente porque se ignoran totalmente aspectos como la conducta del profesor y lo que ocurre en el aula, la influencia de las variables contextuales o los efectos mediadores de las actividades de aprendizaje. Es decir, todo aquello que se produce entre las aptitudes de un docente y el rendimiento de sus alumnos no es considerado, partiendo de la idea de que un profesor eficaz lo será independientemente de sus alumnos, del contexto o de la materia, porque es una cualidad inherente a la persona, y por tanto no se considera la capacidad del docente para analizar y modificar su conducta.

B) El Paradigma Proceso-Producto

La principal crítica al paradigma anterior era su incapacidad de explicar por qué distintos profesores con características y aptitudes similares obtenían diferente rendimiento en sus alumnos. Esta fue la clave que rompió en parte el reduccionismo anterior para dar paso a la consideración y estudio del proceso que media entre el docente y el aprendizaje de sus alumnos, es decir, para dar paso a un nuevo paradigma: el Paradigma Proceso-Producto.

Este marco teórico partía del planteamiento de que la investigación sobre la enseñanza ha de centrarse en las relaciones entre el comportamiento de los docentes en el aula y el aprendizaje de los alumnos.

Como es lógico, desde un primer momento no se pudo abarcar tal cantidad de posibles factores influyentes, con lo que se comenzó estudiando el más cercano al profesor y directamente relacionado con su personalidad: el método de enseñanza elegido. Se pretende determinar qué método es el más eficaz con el fin de que fuera adoptado como modelo único entre los profesores con aptitudes eficaces. Como era de esperar, las conclusiones fueron contradictorias e inestables, ya que la adopción del mismo método seguía produciendo efectos diferentes.

Más adelante, y ya en la década de los sesenta, se tomó conciencia definitiva de la necesidad de analizar los procesos que ocurren en el aula, y en especial la conducta del profesor mediante una observación sistemática. Lo que se pretendía dentro de esta corriente de investigación era detectar patrones estables de comportamiento (variable independiente) para definir estilos de enseñanza y relacionarlos finalmente con el rendimiento de los alumnos (variable dependiente).

Una de las primeras críticas a este paradigma surgió precisamente cuando se planteó la posibilidad de que el comportamiento observado no fuese ni habitual ni representativo. Los observadores se limitaban a cuantificar las veces en que se producía una conducta relacionando la frecuencia con la relevancia didáctica, sin poner en duda el supuesto de estabilidad de esta conducta, es decir, se parte de la idea de que el profesor se comporta igual en cualquier contexto y ante cualquier grupo de alumnos.

Al mismo tiempo comenzaron a cuestionarse los criterios que se tenían en cuenta a la hora de determinar el rendimiento académico. Se podía relacionar con el aprendizaje de contenidos, el desarrollo de habilidades y destrezas, la formación de actitudes o el desarrollo de capacidades, con lo que se puso en duda la utilización de los test y pruebas existentes así como los resultados de las investigaciones, ya que ciertos comportamientos podían ser eficaces o no en función de qué concepto se tuviese de rendimiento académico.

En definitiva, la no consideración del proceso de toma de decisiones del profesor para regular el sistema del aula, del procesamiento de la información que realiza el alumno para adaptarla a sus esquemas cognitivos previos y del aula como espacio físico y psicosocial, fue el desencadenante de la crítica feroz a este paradigma y la consolidación de otros paradigmas alternativos: los paradigmas mediacionales.

C) El Paradigma Mediacional centrado en el profesor

La razón básica de la superación de los dos paradigmas ya descritos fue la imposibilidad de llegar a conclusiones válidas por el hecho de que no contemplan variables mediacionales ni contextuales y no entienden la enseñanza como un proceso flexible y cambiante.

Las constantes críticas internas y externas y el escaso avance de la investigación educativa, provocaron la necesidad de un cambio paradigmático que ofreciese nuevos modelos explicativos que tuviesen en cuenta la influencia y complejidad de los elementos personales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como unos procedimientos de investigación más cualitativos.

Progresivamente el Paradigma Proceso-Producto dio paso al Paradigma Mediacional, según el cual tanto las acciones del docente como las respuestas del alumnado están mediadas por sus procesos cognitivos (Angulo, 1999). Dentro de este paradigma podemos distinguir dos grandes corrientes de investigación, que han sido consideradas con el tiempo como dos paradigmas propios: el Paradigma Mediacional centrado en el profesor y el Paradigma Mediacional centrado en el alumno.

Respecto al primero, el centro de atención lo constituye el ámbito de la enseñanza, pero entendida como un proceso de planificación y toma de decisiones del docente como profesional cualificado. El objeto de estudio ya no es solamente el comportamiento externo del profesor, sino también los procesos complejos de pensamiento. En este sentido, *“el comportamiento es, en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas y de sus actitudes y disposiciones personales”* (Pérez Gómez, 1985, pág. 115).

Por tanto, se produce un cambio en el foco de interés de la investigación educativa, desde la conducta observable a los procesos cognitivos del profesor, por la sencilla razón de que se considera absurdo buscar comportamientos estándar y estilos docentes en una realidad flexible y cambiante como es el aula. Comienzan a generar interés las variables que el profesor considera a la hora de solucionar problemas y tomar decisiones, es decir, cómo el docente como profesional cualificado y eficaz, diagnostica, aplica estrategias y evalúa su eficacia en un proceso cíclico. A la hora de analizar estos procesos de pensamiento es necesario y práctico diferenciar, como así se ha hecho en la tradición investigadora sobre el pensamiento del profesor, entre procesos cognitivos antes de la interacción en el aula (enseñanza preactiva), durante dicha interacción (enseñanza interactiva) y después de la interacción (enseñanza postactiva).

Se puede decir que han sido dos las preocupaciones de los investigadores a este respecto, por un lado los factores que influyen en el profesor a la hora de tomar decisiones, y los procesos de pensamiento durante el desarrollo de las tres funciones básicas de todo profesor eficaz: la planificación de la enseñanza, el comportamiento interactivo y la interpretación y valoración de la intervención didáctica. Líneas de investigación que desarrollaré más adelante cuando haga referencia explícita a la evolución de este paradigma.

D) El Paradigma Mediacional centrado en el alumno

Frente al gran interés por estudiar el pensamiento docente, el gran desarrollo de la psicología cognitiva abrió una nueva puerta a la investigación educativa al considerar también los procesos cognitivos y las estrategias de procesamiento de la información del alumno como mediador clave en el proceso de aprendizaje. El planteamiento conductista, dentro del Paradigma Proceso-Producto, del alumno como un receptor pasivo de la información cuyo aprendizaje depende exclusivamente de la eficacia del docente, es abandonado progresivamente. El nuevo interés de los investigadores se centra en determinar el procesamiento de la información que lleva a cabo dicho alumno y qué media entre los estímulos instructivos y el grado de aprendizaje final, explicando las variaciones en éste. La figura del profesor, ensalzada en el paradigma anterior, pierde relevancia en la medida en que su comportamiento y los estímulos instructivos no generan el aprendizaje, sino que se limitan a facilitar y activar los procesos

cognitivos del alumno, que son los que realmente permiten una construcción subjetiva y personal del conocimiento.

Los investigadores comienzan a preguntarse cómo el alumno percibe los objetivos de las tareas de aprendizaje y la relevancia de los estímulos instructivos, cómo el alumno lleva cabo esas tareas de forma autónoma y cómo lleva a cabo el procesamiento de la información para conseguirlo. Pero como en el caso del Paradigma del Pensamiento del Profesor, estos procesos internos no son directamente observables, con lo que se requieren métodos más flexibles, cualitativos y complejos para hacer explícitos esos pensamientos y toma de decisiones del alumno.

Estos estudios, y en consecuencia el Paradigma Mediacional centrado en el alumno, a pesar de su gran capacidad explicativa, presentan dos limitaciones importantes:

- El gran interés por los procesos cognitivos internos de los alumnos hace que la Psicología de la Instrucción tome un excesivo papel en la explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, produciéndose un claro reduccionismo explicativo. Además, los resultados obtenidos en laboratorio no son equiparables a los que se producen en el ambiente natural del aula.
- Se parte de la consideración del alumno como sujeto único e independiente, sin considerar su pertenencia a la clase como grupo un social complejo donde se producen interacciones que condicionan los procesos individuales de aprendizaje.

Las investigaciones de ambos paradigmas mediacionales obtuvieron resultados válidos y con gran poder explicativo, pero limitados y parciales, no sólo por no considerar el contexto, sino también por no integrar los resultados referentes a dos variables en constante interacción: el comportamiento del profesor, resultado de su pensamiento, y el procesamiento de la información del alumno. En este sentido, el profesor eficaz será aquel cuyos procesos de pensamiento le lleven a poner en práctica en el aula las estrategias más adecuadas y a tomar las decisiones que permitan activar las estrategias de procesamiento de la información en el alumno necesarias para lograr un aprendizaje significativo y funcional. A partir de este planteamiento, surgieron algunos modelos mediacionales integradores, con el que pretendían analizar las influencias recíprocas entre el profesor y los alumnos, no sólo a nivel comportamental sino también cognitivo.

Esta falta de integración, es el desencadenante de una serie de críticas fundamentadas que se pueden resumir en dos planteamientos:

- El modelo mediacional parte de la relación directa y causal del pensamiento hacia la conducta, sin considerar una relación bidireccional ni la existencia de variables intermedias inconscientes entre el pensar y el hacer, como es el caso de la dimensión afectiva.
- La escasa consideración de la influencia del contexto en el pensamiento y conducta tanto del profesor como del alumno, sobre todo cuando ambos son integrantes básicos del mismo. En este paradigma no se tiene en cuenta que *“las condiciones reales, físicas y psicosociales que definen el escenario, tienen un peso específico en la determinación de los acontecimientos porque en gran medida definen las expectativas y condicionan los procesos de pensamiento”* (Pérez Gómez, 1985, pág. 125).

E) El Paradigma Ecológico

A finales de la década de los setenta surge un nuevo paradigma, no como alternativa sino como ampliación del Paradigma Mediacional, asumiendo sus principios pero considerándolos desde una nueva perspectiva, desde la consideración del complejo mecanismo que supone la vida del aula. Se parte de una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje basada en los principios de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. Desde esta perspectiva más cualitativa, etnográfica y situacional, se comienzan a analizar el comportamiento, los procesos de pensamiento y las relaciones psicosociales entre el profesor y el alumno, pero no desde una perspectiva aislada, sino como sujetos pertenecientes a una institución, a un grupo social con un clima, unos roles, unas normas y unas relaciones interpersonales propias y complejas.

Este nuevo paradigma denominado ecológico, se basa en los siguientes principios:

- **Una concepción naturalista de la realidad.** Es decir, se pretende describir de la manera más precisa todos los acontecimientos que ocurren en el aula para poder comprender el sistema de relaciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se

producen en ella. Esto supone grandes cambios metodológicos, como por ejemplo que las categorías de observación no son preestablecidas sino que se establecen a partir de los propios fenómenos del aula, no buscando patrones estables, sino recogiendo la complejidad del todo, incluyendo fenómenos inesperados y atípicos. Otro cambio es el hecho de que el observador se introduce en el sistema físico y psicosocial del aula, permanece largo tiempo en él y participa desde una perspectiva etnográfica en el flujo de relaciones que se producen. Se lleva cabo por tanto una observación participante. Los datos obtenidos son situacionales y por tanto no generalizables mecánicamente a otros contextos, ya que se negaría la naturaleza única y compleja de cada realidad educativa, no obstante, se obtienen conclusiones y una forma de pensar que pueden aplicarse y adaptarse a otros contextos.

- **Relación directa entre el comportamiento y el ambiente.** Las variables contextuales no solamente influyen en el comportamiento del profesor y del alumno sino que en ocasiones lo provocan como respuesta a ciertos estímulos del medio social que supone el aula. Por tanto se comienza a dar una importancia crucial a las variables contextuales y no sólo a las personales.
- **Perspectiva interdisciplinar.** La investigación en el aula ya no puede limitarse a las aportaciones de la psicología cognitiva y del procesamiento de la información, sino que debe adoptar un enfoque interdisciplinar apoyándose en los planteamientos e investigaciones de las ciencias humanas.
- **El aula como espacio social.** El aula se considera no solamente un espacio físico, sino un complejo sistema social de comunicación e intercambio que se genera a partir de la participación activa de los elementos personales que la integran, y por tanto adquiriendo una naturaleza multidimensional, impredecible y única.
- **Perspectiva diagnóstica.** El objetivo de la investigación ya no es determinar el grado de eficacia ni apropiación de los comportamientos en el aula partiendo de un modelo óptimo prefijado, sino intentar explicar las razones por las que se produce dicho comportamiento interactivo en ese contexto concreto.

A modo de síntesis se puede decir que el Paradigma Ecológico ha supuesto la reorientación de los paradigmas mediacionales, logrando la tan necesaria relación de las variables personales, integrando el estudio de las dimensiones observables y no

observables del proceso de enseñanza-aprendizaje y superando el reduccionismo que suponía la necesidad de generalizar los datos y encontrar patrones comunes, asumiendo la singularidad y peculiaridad de cada contexto educativo.

1.1.2. Conclusiones sobre la evolución paradigmática de la investigación educativa.

El breve análisis sobre la evolución paradigmática permite detectar y delimitar claramente dos dominios dentro del proceso de enseñanza que han supuesto el objeto de estudio de la investigación educativa a lo largo del tiempo. El primer dominio lo constituyen todas **las dimensiones observables** del proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente la conducta del docente y la conducta del alumno. La conducta del profesor dentro del aula ha sido el objeto de estudio del Paradigma Presagio-Producto y del Paradigma Proceso-Producto desde dos perspectivas distintas, en la primera se busca la explicación de dicha conducta en las cualidades y características personales del docente, y en la segunda se observa el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de determinar una enseñanza eficaz a partir del análisis de tres aspectos: la conducta del profesor en el aula y la conducta y el rendimiento de los alumnos.

En el caso del primero, durante la década de los 60 y 70 las investigaciones sobre los profesores consideraban a estos como un factor intemporal del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un número más en las estadísticas de las investigaciones positivistas y reproductores de una función bien definida que no generaba ningún problema. El profesor no se veía como un agente social con un comportamiento individual y cambiante capaz de tomar decisiones, sino como un objeto de estudio objetivo (Goodson, 2003).

El segundo gran dominio está constituido por **las dimensiones no observables** del proceso de enseñanza-aprendizaje: los procesos cognitivos del docente y de los alumnos como generadores de su conducta en el aula y el procesamiento de la información de cara a su aprendizaje. Es principalmente durante la década de los 80 cuando se llevaron a cabo numerosos estudios de caso donde se empezó a reconocer la complejidad de la conducta y el pensamiento del profesor como agente activo de cambio dentro de un contexto social.

Este gran cambio del objeto de estudio, de lo observable a lo no observable, trajo consigo la superación del Paradigma Proceso-Producto y la aparición del Paradigma Mediacional. Este paradigma parte del principio de que la conducta dentro del aula, tanto de profesores como alumnos, está mediada por sus procesos cognitivos y procesamiento de la información, y por tanto, es aquí donde debe buscarse la explicación de dicha conducta. No obstante, la gran complejidad que supone analizar dichos procesos relacionando las dos variables personales básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor y el alumno, generó dos corrientes de investigación paralelas dando lugar con el tiempo a dos paradigmas distintos: el Paradigma Mediacional centrado en el profesor y el Paradigma Mediacional centrado en el alumno. Como es lógico dicha dicotomía supuso una fragmentación del proceso de enseñanza-aprendizaje que imposibilitaba la comprensión global del mismo, llegándose únicamente a resultados parciales.

En un principio el Paradigma del Pensamiento del Profesor ha dado por supuesto que todas las respuestas y toma de decisiones del docente son el producto de un proceso de pensamiento reflexivo y racional, cuando se sabe que muchas de sus conductas no son reflexivas e incluso son mecánicas, todo ello con el objetivo de reducir la complejidad de su labor.

Como defiende Lowyck (1988), es necesario ir más allá e investigar la relación funcional entre pensamiento y rutinas, estableciendo un equilibrio entre el estudio de los procesos cognitivos y la práctica en el aula. Es por tanto necesario establecer una teoría integradora de la enseñanza, es decir *“tenemos que buscar un marco en el que se puedan agrupar las diferentes variables docentes importantes: rasgos personales, conducta observable, procesos internos, características situacionales”* (Lowyck, 1988, pág. 124).

Con respecto a la última variable, ha sido precisamente el no considerar la singularidad de cada contexto educativo y el interés por encontrar patrones explicativos comunes y generalizables, lo que ha ido frenando la evolución de estos paradigmas mediacionales hasta la aparición del Paradigma Ecológico. Dicho paradigma lejos de buscar la superación del planteamiento mediacional, como había ocurrido con los dos primeros paradigmas, actualmente agotados, asumió sus principios y modelos teóricos pero desde una perspectiva más amplia: la integración de las variables personales y contextuales,

asumiendo la singularidad y peculiaridad de cada contexto educativo. Esta absorción o ampliación implica que actualmente las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se realizan dentro del Paradigma Ecológico, ya que a la hora de investigar sobre el pensamiento del docente no nos podemos limitar a esta dimensión sin tener en cuenta la influencia del entorno, dado que *“la actividad de los docentes está limitada a menudo por el ambiente físico o por influencias externas como la escuela, el director, la comunidad o el plan de estudios”*. (Clark y Peterson, 1986, pág. 450).

Con este argumento, supondría un retroceso limitarse al estudio del pensamiento del docente sin analizarlo teniendo en cuenta su relación directa con la práctica en el aula, ambos como dimensiones de una misma realidad, porque *“aunque se pueda distinguir un pensar que no implica actuar y un actuar no reflexivo que se construye sobre automatismos, la idea de la acción se refiere a esa unión entre el pensar y el actuar como constituyentes necesarios de la acción completa”* (Zabalza, 1991, pág. 45). Por tanto, la labor del investigador se debería centrar en la doble tarea de analizar y describir el pensamiento del profesor y su actuación en el aula desde una perspectiva ecológica.

Poco a poco el interés por la vida y la carrera docente ha ido aumentando cobrando una mayor relevancia el estudio de las historias de vida. Goodson (2003), después de analizar un amplio número de investigaciones sobre historias de vida y la labor de los docentes, plantea un conjunto de enfoques conceptuales para estos trabajos entre los que se encuentran los relacionados con la problemática del profesor y la cuestión del estrés y el desgaste profesional. Por otro lado, este autor destaca la importancia de la corriente basada en la historia contada por los propios docentes como base para la reforma y mejora de la educación

Sin embargo, los trabajos que vemos surgir de una gran variedad de géneros – desde los apuntes diarios en los que los docentes anotan sus vivencias hasta las reflexiones que llevan a cabo por medio del trabajo con el saber práctico y profesional, así como los nuevos estudios realizados por practicantes que reflexionan sobre su propia labor o investigadores que se basan en sus propias acciones – conforman una base sólida para ese modo reconceptualizado de investigación educativa. (Goodson, 2003, pág. 745).

1.2. DESARROLLO DEL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR (TEACHER THINKING).

Una vez analizada la conexión y evolución de los distintos paradigmas dentro de la investigación educativa, voy a centrarme en este punto en el Paradigma del Pensamiento del Profesor integrado en el Paradigma Ecológico. Si en el apartado anterior hice alusión a sus principios y planteamientos básicos manteniendo la continuidad diacrónica, en este voy a hacer alusión a los inicios de este paradigma y a la importancia que supuso en su desarrollo la aparición de una nueva concepción del profesor como sujeto que toma decisiones, para finalmente, centrarme en la tradición investigadora dentro de dicho paradigma. Este último subapartado es el más extenso e importante dado que las cuatro corrientes de investigación descritas suponen los pilares de los que emergen las principales conclusiones y avances en la comprensión del pensamiento docente.

1.2.1. Los inicios del Paradigma del Pensamiento del Profesor: una nueva concepción del profesor como sujeto reflexivo que toma decisiones.

A diferencia de los paradigmas anteriores, el comienzo del Paradigma del Pensamiento del Profesor tiene una localización temporal bastante definida. Fue concretamente en la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza de 1974, organizada por el National Institute of Education, cuando uno de los grupos de trabajo propuso como una vía para la investigación futura de la educación “La enseñanza como tratamiento clínico de la información”, también conocida como “Teacher Thinking” o Paradigma del Pensamiento del Profesor. Este grupo, presidido por Lee S. Shulman, presentó un informe en el que sostenían el principio básico de que *“la investigación del pensamiento del docente es necesaria para comprender qué es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano”* (Clark y Peterson, 1986, pág. 445). Se dio por primera vez a entender que la conducta de los docentes es consecuencia de lo que piensan, interviniendo factores humanos (como las motivaciones, teorías implícitas, juicios o conocimiento práctico acumulado) que hasta entonces se escapaban a la mirada atenta del observador externo. Dado que quien enseña es un ser humano cambiante cuyo pensamiento van marcando una forma concreta de actuación en el aula, proponen tener en cuenta esa dimensión, ese procesamiento interno de la información,

para dar explicación y comprender mejor los rasgos visibles del proceso de enseñanza que se han estado observando tantos años sin llegar a comprenderlos del todo. Esta es la razón lógica para el estudio del pensamiento del profesor.

El informe de esta comisión también planteó una imagen del docente como profesional que toma decisiones siguiendo un modelo cognitivo que era necesario definir. Esta concepción del docente tuvo inicialmente una gran repercusión en las hipótesis de investigación, los métodos utilizados y la presentación de los datos y conclusiones, convirtiéndose en el motor del desarrollo de este paradigma. Hasta ese momento y en los dos paradigmas anteriores había dominado **la concepción del docente como técnico-especialista**, derivada del positivismo, que no consideraba su dimensión humana, su capacidad reflexiva y de toma de decisiones ni su naturaleza cambiante, sino que consideraba que su labor como mediador en el proceso de aprendizaje de sus alumnos se limita a la solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas.

En consecuencia, dentro de lo que Schön (1992) denomina “**modelo de racionalidad técnica**” y de la investigación de la enseñanza dentro del Paradigma Proceso-Producto, derivados de esta concepción de la profesión docente, existe una clara subordinación de la práctica a la teoría. Los prácticos derivan los problemas que se producen en su práctica diaria a los teóricos, los cuales les proporcionan las técnicas necesarias para la detección y resolución de los mismos, con lo que se niega la capacidad del docente para reflexionar, investigar sobre su propia práctica y generar teoría.

Al mantenimiento de este modelo de racionalidad técnica y a la consiguiente concepción de la función docente ha contribuido también la propia formación del profesorado durante mucho tiempo. El objetivo de los programas de formación ha sido básicamente asegurar el conocimiento científico-cultural del futuro profesor y su dominio de la materia a impartir, así como un conocimiento psicopedagógico que garantice la correcta aplicación en la práctica del aula de las técnicas y teorías facilitadas por los teóricos. Pero existen claros límites en este modelo de racionalidad técnica que se han puesto de manifiesto en la tradición investigadora, ya que “*la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores*” (Pérez Gómez, 1988, pág. 132).

Por tanto, dicha racionalidad técnica no es capaz de resolver por sí misma la gran complejidad de los problemas educativos, por la naturaleza cambiante y única de la realidad que se pretende mejorar y por la gran diversidad de teorías educativas sobre las mismas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Frente a esta idea del docente, surge una segunda concepción del profesor donde se le considera como un profesional que desarrolla una actividad en su mayor parte reflexiva y artística aunque con fundamentos teóricos y técnicos concretos. Se empieza por tanto a hablar del **profesor como práctico reflexivo**, como profesional racional, como investigador de su propia práctica y de la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones, surgiendo el nuevo **modelo de racionalidad práctica**. Al cambiar la concepción del profesor, era necesario que también cambiase la del alumno, que pasó de ser considerado un sujeto pasivo que solamente provocaba decisiones interactivas en el docente a convertirse en un elemento esencial en el pensamiento del profesor y no sólo de su conducta.

En consecuencia, el criterio básico de la eficacia de la función docente ya no radica en su grado de conocimiento teórico y técnico, sino más bien en su capacidad de **reflexión en la acción**, es decir, su capacidad para integrar su conocimiento experiencial con la técnica en la resolución de problemas concretos.

En síntesis, tal como afirman Moral Santaella y Pérez García (1996):

La teoría no debe ser vista como algo que te proporciona la solución a cómo actuar en las distintas situaciones, como algo que se acepta como un axioma inalterable. La teoría debe ser considerada desde un punto de vista crítico, reflexivo y constructivo. Así la teoría y la práctica deben estar completamente relacionadas mediante una visión del profesor como un profesional investigador, es decir, como un tipo de profesor crítico y reflexivo (pág. 74).

Esta reflexión en la acción, que dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor estaría vinculada con la toma de decisiones interactiva, no es el único componente, como afirma Schön (1992), del pensamiento práctico. Es necesario a su vez un conocimiento en la acción y una reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, es decir durante la enseñanza postactiva. Se busca por tanto formar a profesionales reflexivos que lleven a cabo una práctica reflexiva.

Según Fullan y Hargreaves (1997), hay varios procedimientos para fomentar una reflexión profunda en el profesorado:

- Evocar imágenes personales positivas.
- Lectura profesional.
- Diálogo profesional.
- Grupos de apoyo de profesores.
- Investigación del profesor.
- Autobiografías e historias personales.
- Cursos y títulos avanzados.

Una formación permanente unida a la adopción del rol de profesor-investigador y a la narración de historias y experiencias personales sobre la práctica en el aula son vías de desarrollo de la reflexión y por tanto de un conocimiento práctico personal de calidad.

En definitiva, dicho **conocimiento práctico personal**, al que haré referencia más adelante, surge de la reflexión del profesor antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje integrando su experiencia con su conocimiento técnico de cara a la resolución de problemas y a la optimización del proceso. Por eso, si el profesor es alguien que toma decisiones, muchas veces de manera inconsciente, es necesario que reflexione y haga explícito su pensamiento para poder llegar a comprender plenamente su conducta, lo que ha justificado la gran cantidad de investigaciones sobre este tema.

1.2.2. La investigación centrada en los pensamientos del profesor.

Una de las razones por las que no se ha desarrollado antes la investigación sobre esta variable tan importante desde una perspectiva cognitiva ha sido precisamente la influencia de la corriente conductista. Tuvo que ser la psicología cognitiva, y más concretamente el enfoque sobre el procesamiento de la información, quién diera luz verde, desde el punto de vista metodológico y teórico, al estudio de las operaciones que ocurren dentro de la mente del profesor.

En estos procesos de pensamiento del profesor, existen unos determinantes internos y externos que van a influir en los procesos cognitivos del docente, los cuales determinan su conducta.

Dicha conducta tiene consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual influye de nuevo en sus pensamientos, lo que constituye un proceso que se retroalimenta. Lo que interesa, por tanto, es conocer cómo piensa el profesor, cómo se enfrenta a los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo a través de la reflexión modifica su conducta y mejora la práctica. En definitiva, lo que se pretende comprender es *“cómo los profesores integran la información que tienen sobre los estudiantes, el tema, y el entorno de la clase y la escuela, con el fin de alcanzar un juicio y decisión sobre la que se basará su comportamiento”* (Shavelson y Stern, 1985, pág. 378).

En los procesos de pensamiento de los docentes influyen una serie de **condiciones antecedentes**: la información sobre los alumnos (capacidad, rendimiento, sexo, independencia, socialización, participación), la naturaleza de la tarea instructiva (principalmente definida por los contenidos, materiales y actividades) y el entorno de la clase y la escuela (agrupamiento, clima del aula, presiones externas). Estos condicionantes van a influir en los procesos de pensamiento del profesor, y en consecuencia en su conducta, al igual que sus **características personales** que tanto se estudiaron dentro del Paradigma Presagio-Producto. Los docentes van a procesar la información que tienen sobre la realidad educativa filtrándola, seleccionándola y simplificándola hasta elaborar su propia visión de dicha realidad, influyendo en dicho proceso cognitivo sus creencias, teorías implícitas, juicios, valores, expectativas, constructos personales y estado emocional. A su vez, la información filtrada sobre la realidad circundante va a ser el punto de partida de sus procesos de pensamiento, estos a su vez determinan su conducta, ésta la de sus alumnos y su rendimiento, y por último la autoevaluación y reflexión del docente sobre su comportamiento repercutirá de nuevo en este proceso cíclico.

Partiendo de que *“el objeto de estudio del Paradigma del Pensamiento del Profesor son los procesos de razonamiento, decisiones, creencias, etc. de los profesores”* (Marcelo, 1987, pág. 123), ha sido necesario, dada la gran amplitud y complejidad de estos procesos definir **tres categorías o dimensiones** dentro de esta corriente investigadora:

- La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), antes y después de la interacción en el aula.
- Las decisiones y pensamientos interactivos (durante la enseñanza).
- Sus teorías y creencias determinadas por aspectos como la formación inicial, el conocimiento práctico o la personalidad del docente.

Según Jackson (1968, en Marcelo, 1987) podemos diferenciar entre enseñanza preactiva, donde la conducta del profesor es deliberada, y enseñanza interactiva donde la conducta es más o menos espontánea. El docente no puede predecir todas las situaciones del aula, pero sí reflexionar sobre sus actos y decisiones y convertir acciones interactivas en enseñanza preactiva. Este tipo de actividad docente se denomina “teacher planning” la cual incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes y después de la interacción de clase. A estas tres corrientes de investigación clásicas sobre el pensamiento del profesor se pueden añadir otras dos en las que se ha profundizado más recientemente: las diferencias entre los profesores expertos y noveles, y el proceso de construcción del conocimiento práctico personal.

1.2.2.1. Investigación sobre los procesos cognitivos del profesor durante la planificación de la enseñanza

Desde siempre se ha considerado que el conocimiento práctico personal del profesor, en el que se integran entre otros, el conocimiento sobre la materia, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las características de la situación concreta de enseñanza, debe concretarse antes de actuar mediante el proceso de planificación de la enseñanza como garantía de calidad de la misma. Dicha planificación se puede entender como el reflejo de la capacidad de diseñar y prever, por tanto, un profesor eficaz será aquel que lleve a cabo diseños de actuación mediante la consideración de la información que posee y sea capaz de prever las posibles dificultades, la respuesta de los alumnos, la adecuación de actividades de aprendizaje o las posibles modificaciones y alternativas durante la interacción.

Partiendo de este planteamiento de la planificación como garantía de eficacia educativa, se ha entendido esta función básicamente desde dos perspectivas distintas que han dado lugar a la utilización de metodologías diferentes. Por un lado, y desde una perspectiva cognitiva, la planificación supone la activación de *“un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines, y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura”* (Clark y Peterson, 1986, pág. 454). Por otro lado, la planificación puede concebirse desde una perspectiva más amplia superando la dimensión puramente cognitiva de actividad mental, pasando a ser, desde un enfoque fenomenológico o descriptivo, todo aquello que hace el profesor cuando está planificando.

La planificación del docente va a estar determinada no solamente por factores internos (creencias, conocimiento práctico, características personales), sino también por una serie de determinantes externos (compañeros, alumnos, padres o administración) que también deben ser considerados desde una perspectiva ecológica. Existen varios tipos de influencias externas según Mason (1984, en Marcelo, 1987).

- a) Los alumnos.
- b) Limitaciones administrativas.
- c) Influencias personales (padres, otros profesores, inspector y director).
- d) Recursos del currículo (como la guía didáctica o los libros de texto).
- e) Otras influencias (como críticas potenciales o gestión de la clase).

Centrándonos ahora en la investigación sobre los procesos cognitivos del profesor durante la planificación de la enseñanza, los escasos estudios sobre este tema se han realizado a partir de 1970 y han tenido un marcado carácter descriptivo, intentando dar respuesta a tres cuestiones básicas:

- Cuáles son los tipos y funciones de la planificación del docente: cómo, por qué y para qué programa el profesor.
- Establecer un modelo básico que describa el proceso de planificación de los docentes.

- La relación entre lo que el profesor programa y lo que realmente pone en práctica en el aula.

Atendiendo a las recopilaciones de los estudios de este tipo realizadas por Marcelo (1987) y Wittrock (1990), se puede concluir que dentro de esta corriente de investigación, el interés de los estudios ha girado en torno a una serie de aspectos: el grado en que los docentes desarrollan los diferentes componentes o elementos de una planificación, la secuencia utilizada en el proceso de planificar el proceso de enseñanza, la información utilizada en ese proceso de planificación y la estructura de la planificación.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones sobre el proceso cognitivo de los profesores a la hora de programar su enseñanza en el aula se han centrado en detectar un modelo básico y común que permita comprender este proceso y entrenar a los futuros profesores en su aplicación. No obstante, las conclusiones de numerosas investigaciones a este respecto indican que no existe un único modelo de planificación, con lo que los intentos de generalización no han dado resultado.

En todos estos estudios se utilizaron cuestionarios estructurados, procedimientos de “pensamiento en voz alta”, técnicas de “estimulación del recuerdo” (sobre todo visionado y comentario de vídeos y lectura y reflexión sobre viñetas de situaciones de enseñanza hipotéticas) llegando a una serie de generalizaciones o conclusiones básicas.

En este sentido, y con respecto al modelo lineal de Tyler, tradicionalmente aceptado, las investigaciones parecen indicar que el profesorado no lo sigue en su planificación. Estos estudios no son capaces de determinar la secuencia real pero coinciden en que los docentes no comienzan por la formulación de los objetivos. Algunos dan como referencia los contenidos, aunque la mayoría de las investigaciones consideran que las actividades son la unidad básica de programación y de acción. En lo que sí se coincide es en que sea cual sea el modelo que adopta el docente, es cíclico e incluye las siguientes fases: descubrimiento del problema, elaboración de los planes de acción e implementación, evaluación y rutinización del plan.

Otra conclusión general a la que se puede llegar es que en el proceso cognitivo durante la planificación influyen factores internos como la edad, las creencias y teorías implícitas, las concepciones sobre el contenido o el conocimiento del currículo, pero

también factores externos como la disponibilidad de recursos, la administración o el tiempo.

Finalmente, y en lo que respecta a cómo el docente pone en práctica sus planificaciones, los estudios realizados coinciden en que se llevan a cabo en el aula de diferente manera según las rutinas del docente, ya que los planes funcionan como guiones mentales que reducen la incertidumbre durante la interacción en el aula. Es decir, llega un momento que el docente con experiencia planifica de manera automática partiendo de rutinas que después aplica en el aula.

Más concretamente, según Bork y Shavelson (1988) las conclusiones a las que se puede llegar en este tipo de estudios son:

- La tarea es la unidad básica de planificación y se define en torno a metas u objetivos cognitivos, sociales y/o motivacionales.
- La mayoría de los profesores prestan mayor atención a los contenidos, principalmente al texto, y a las actividades.
- Los objetivos son parte de la planificación mental pero no se constituyen como un elemento especialmente importante ni al que dediquen más tiempo en la planificación.
- Los profesores tienen en cuenta cuando programan la información sobre las características de sus alumnos, especialmente al comienzo del curso.
- Los docentes tienen en cuenta el contexto donde se va a poner en práctica lo planificado, especialmente el ambiente de clase y las presiones de la comunidad educativa.
- El proceso de planificación es en gran parte asistemático, no sigue ningún esquema particular.
- La planificación tiene influencia directa sobre el tipo de instrucción y la gestión de la clase. Planificaciones continuas, extensivas y centradas fundamentalmente en los objetivos y contenidos tienen como resultado una instrucción más rígida, menos sensible con los alumnos y peor valorada por ellos.

1.2.2.2. Investigación sobre la toma de decisiones interactivas

Una vez que el profesor se encuentra en el aula, ya no hay ocasión de llevar a cabo una reflexión pausada, ni procesos de pensamiento y toma de decisiones totalmente conscientes y minuciosos. Durante la interacción con los alumnos, el docente debe procesar constantemente una gran variedad de información sobre la globalidad del contexto (respuestas de los alumnos, factor tiempo, condicionantes externos, adecuación de lo planificado...) y tomar las decisiones más adecuadas sobre la marcha.

Esto implica que en la enseñanza interactiva, el comportamiento del profesor y los procesos cognitivos que le preceden presenten un alto contenido emocional e intuitivo por dos razones, la primera por el escaso tiempo para tomar decisiones sopesadas y frías, y la segunda porque el docente se encuentra personalmente implicado en ese proceso, no sólo actúa sino que reacciona.

La planificación es una guía de actuación, un referente organizativo y comportamental, pero incapaz de dar respuesta a todas las situaciones inesperadas que se producen en el aula. En este sentido, un profesor eficaz será aquel que sea capaz de introducirse en la vida del aula para captar mejor la información relevante, sea capaz de manejar al mismo tiempo más de un acontecimiento relevante, emita un juicio rápido y acertado y evalúe la adecuación del mismo, volviendo a observar y recopilar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera cíclica y recurrente.

Este planteamiento dio lugar a la segunda gran corriente de la investigación sobre el pensamiento del profesor, la investigación sobre la toma de decisiones interactiva. Dicha corriente tiene como principal objetivo describir y comprender los procesos cognitivos que el docente lleva a cabo durante esta toma de decisiones.

El objetivo esencial de esta corriente de investigación sobre el pensamiento del profesor es determinar qué piensan los profesores cuando interactúan con sus alumnos, y sobre todo en qué medida los docentes toman decisiones interactivas que les llevan a modificar sus planes o su conducta en el aula. Se pretende analizar cuáles son las causas que provocan las decisiones, en qué circunstancias se producen, cuáles son las alternativas que consideran, cuál es el efecto de las decisiones interactivas y cómo influye la propia experiencia del profesor, su conocimiento práctico y sus rutinas en los procesos de pensamiento.

Lo interesante de estos estudios radica en cómo el docente, sobre todo el que no tiene experiencia, responde a una situación problemática o inesperada en el aula, qué piensa y qué factores tiene en cuenta para darle respuesta, ya que resolviendo estas dificultades es como el profesor construye su conocimiento práctico, establece unas rutinas de respuesta y modifica sus teorías internas. En definitiva, lo que determina la evolución y desarrollo profesional de un docente es la movilización cognitiva que genera el desfase que se produce entre lo que planifica y lo que realmente se produce en el aula, así como la respuesta a las dificultades que se le presentan.

Atendiendo de nuevo a las recopilaciones realizadas por Marcelo (1987) y Wittrock (1990), al igual que en la corriente de investigación sobre el proceso de planificación del docente, la mayoría de los estudios sobre la toma de decisiones interactiva se han centrado en definir un modelo común del proceso cognitivo que lleva a cabo el profesor en estas situaciones, surgiendo propuestas como los modelos de Peterson y Clark y el de Shavelson y Stern. Al mismo tiempo, otra gran cantidad de investigaciones se han dirigido a verificar estos modelos, llegando a la conclusión compartida de que los profesores no se guían por los mismos y que no son tan “racionales” como se piensa. En contraposición, estudios posteriores concluyen que dicho proceso no es tan complejo como se supone ya que los profesores aplican rutinas de resolución de problemas o bien tienen en cuenta pocas alternativas de acción cuando deciden. Esta tendencia a simplificar el proceso de toma de decisiones aumenta por tanto con la experiencia a la vez que disminuye la frecuencia con que se producen.

Otra de las líneas de investigación que se pueden detectar al analizar las recopilaciones de estos estudios, es la que se ha centrado en averiguar las principales causas de la toma de decisiones del profesorado durante el proceso de enseñanza. Aunque se han detectado numerosos factores desencadenantes, los estudios a este respecto consideran que el más determinante es la conducta de los alumnos, especialmente aquella que sobrepasa el umbral de lo tolerable, establecido subjetivamente por cada profesor. No obstante, como afirma Wittrock (1990) son necesarias nuevas investigaciones descriptivas en este campo y especialmente en lo que respecta al proceso por el cual determinadas situaciones y factores se convierten en detonantes de la toma de decisiones interactiva del profesorado. Es decir, nuevas investigaciones sobre las causas que generan la toma de decisiones y no sólo sobre el proceso cognitivo que se produce durante las mismas.

Con respecto a las principales conclusiones dentro de esta corriente de investigación, Bork y Shavelson (1988) a partir de estudios como los de Mc Nair (1978-1979), Shavelson y Stern (1981), Joyce (1978-1979), Morine-Dersheimer (1978-1979), Clark y Yinger (1979), Peterson y Clark (1978) o Mackay (1977), plantean las siguientes:

- El proceso de enseñanza se basa en el desarrollo de rutinas de actuación.
- La toma de decisiones se lleva a cabo cuando una rutina no se desarrolla según lo planificado.
- Los docentes suelen achacar este problema a la falta de interés e implicación de sus alumnos y a su mal comportamiento.
- Normalmente los docentes deciden continuar con la rutina sin introducir cambios en la lección ni modificar el ritmo de actividades y tratar el problema en el futuro.
- La toma de decisiones y los posibles cambios sobre la marcha se limitan a pequeños ajustes sobre lo planificado, no son cambios importantes en la lección.
- Los docentes consideran pocas alternativas de acción, las cuales tienden a confirmar y justificar en vez de valorarlas críticamente.

1.2.2.3. Investigación sobre las creencias, teorías implícitas y constructos personales de los profesores

Es conocido que la comprensión del mundo que nos rodea depende por un lado de la gran cantidad de esquemas cognitivos que tenemos sobre personas, objetos y acontecimientos, pero al mismo tiempo también depende de las creencias y teorías respecto a las características y cualidades de dichos conocimientos generales. En este sentido, y dado que existen limitaciones claras en el ser humano respecto a su capacidad de procesar la información, *“las personas perciben selectivamente porciones de la información disponible, e interpretan estos elementos parciales de acuerdo con sus fines, construyendo un modelo simplificado de la realidad”* (Shavelson y Stern, 1985, pág. 378). Esto implica a su vez, que en la construcción de esa realidad parcial, las creencias, constructos y teorías implícitas del docente estarán presentes en la medida en que dicha simplificación y selección de información suponen un proceso cognitivo personal y subjetivo.

La primera forma de organización de la información en esquemas conceptuales, y especialmente el conocimiento práctico del profesor, influye directamente, como reflejan los estudios ya mencionados, en la planificación de la enseñanza y en la toma de decisiones interactiva. Pero existe otra dimensión dentro de la investigación del pensamiento del docente que hace referencia a la segunda clase de conocimiento: sus creencias y teorías implícitas.

A) Las creencias de los profesores

Dentro de la investigación sobre el pensamiento docente ha habido un claro interés por conocer las creencias del profesorado sobre multitud de aspectos relacionados con la educación, casi tantos como investigaciones, pero también por conocer la relación que existe entre esas creencias y la conducta en el aula integrando ambas dimensiones

Un ejemplo de esta integración lo tenemos en el estudio de Tabachnick y Zeichner (1988), donde se investigó la relación entre las creencias de profesores principiantes y sus conductas en clase, así como las estrategias que estos empleaban para mantener la coherencia entre ambas dimensiones.

Estos autores parten de la asunción de que “...el significado del pensamiento del profesor no se puede entender en ausencia de un análisis de la conducta en el que se encuentren inmersos los actores, para completar ideas, para “expresarlas” (Tabachnick y Zeichner, 1988, pág. 136). Al mismo tiempo asumen que la conducta docente es reflejo de sus creencias y pensamiento aunque aparezcan contradicciones entre ellas.

Realmente el interés y la importancia de estos elementos cognitivos radica en que “las creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas para reducir la necesidad de procesamiento de la información del profesor” (Marcelo, 1987, pág. 107). De esta manera no tiene que resolver todos los problemas del aula cada vez que ocurren, lo cual sería agotador, sino adoptar unos patrones de comportamiento de acuerdo a sus teorías implícitas y creencias educativas (por ejemplo, es necesario un clima afectivo en clase o las normas son esenciales).

Según los resultados dentro de esta corriente de investigación podemos encontrarnos básicamente con **creencias tradicionales y progresistas** que influyen en la conducta del profesor. Los docentes considerados tradicionales suelen presentar creencias controladoras y organizan los contenidos de tal forma que el alumno no requiera interpretarlos, mientras que los profesores progresistas presentan creencias relativas y buscan la implicación, interpretación y estructuración del trabajo por parte del alumno de cara a un aprendizaje significativo.

La amplia investigación sobre esta cuestión se puede organizar teniendo en cuenta tres aspectos, el primero las atribuciones causales de los profesores sobre sus alumnos, el segundo los factores que influyen en las interpretaciones de los docentes y finalmente la influencia que esas creencias y teorías tienen sobre su planificación, toma de decisiones y conducta.

a) Las atribuciones causales de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos.

Las primeras investigaciones sobre esta cuestión se realizaron dentro del ámbito de la psicología con el claro fin de determinar las causas que los docentes atribuían a la conducta y actuación de sus alumnos en el aula para comprender en qué grado las expectativas del profesor en este aspecto influyen en su conducta y a la vez en el

rendimiento de sus alumnos. Por tanto, los principales esfuerzos se dirigieron a establecer categorizaciones generalizables de dichas atribuciones causales.

Pero lo que realmente ha interesado en este campo de investigación ha sido qué factores las determinan y si estas son internas o externas al profesor. Es decir, *“si los docentes tienden a atribuirse a sí mismos los éxitos y fracasos de los alumnos y por lo tanto asumen la responsabilidad del rendimiento de éstos, o, por el contrario, tienden a atribuir el rendimiento de los alumnos a factores ajenos al docente”* (Clark y Peterson, 1986, pág. 505). Este planteamiento es muy importante en la medida en que el docente sólo modificará su conducta en el aula cuando se sienta en parte responsable del fracaso de sus alumnos.

b) Factores que influyen en las interpretaciones docentes: la tendencia a favor propio.

El hecho de que los docentes participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que sus interpretaciones y atribuciones causales sobre el rendimiento de los alumnos sean subjetivas. Las investigaciones sobre esta cuestión han partido de dos grandes tipos de interpretaciones. Por un lado las interpretaciones que autoensalzan, o a favor propio, donde el profesor atribuye las causas del éxito de sus alumnos a su profesionalidad, esfuerzo y saber hacer, y su fracaso a factores externos generalmente localizados en el propio alumno, como la falta de esfuerzo, de capacidad o la situación familiar.

Por otro lado, están las interpretaciones contradefensivas donde el profesor asume la responsabilidad del fracaso de los alumnos y reconoce el mérito de estos cuando alcanzan el éxito. En el primer caso, el docente defiende su “ego” y autoestima profesional pero no reconoce su responsabilidad en el fracaso de sus alumnos y por tanto no modificará su conducta en el aula, mientras que en el segundo caso el docente reflexiona constantemente sobre sus acciones intentando mejorar.

Los resultados de las investigaciones sobre esta cuestión son contradictorios y no coinciden en el grado de influencia en que el hecho de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje vicia y hace subjetivas las atribuciones del profesorado. Es lógico que los resultados no sean generalizables dado que no se tienen en cuenta factores personales. Hay docentes que consideran su conocimiento práctico y su experiencia tan amplia que no requieren formación permanente o modificar su

manera de dar clase, mientras que otros profesionales reconocen la necesidad del cambio y mejora permanentes y su responsabilidad en el fracaso de sus alumnos.

Existen otros factores que influyen en sus interpretaciones, como por ejemplo el rendimiento anterior de los alumnos y características como la edad, sexo, raza o clase social. Los resultados de los estudios sobre esta cuestión indican que los docentes tienden a realizar atribuciones causales en base al rendimiento anterior de los alumnos de tal manera que se mantengan interpretaciones previas y la idea general que se tiene sobre ellos, es decir las atribuciones tienden a mantener las expectativas independientemente de que estas sean o no correctas. Por ejemplo, un profesor atribuirá la causa del éxito de un alumno que considera poco capacitado o aplicado a factores externos, inestables e incontrolables como la suerte, mientras que atribuirá un éxito esperado a factores internos, estables y controlables como la capacidad o el esfuerzo. Sin embargo, la influencia de características de los alumnos como su raza, sexo o clase social en las atribuciones causales de los profesores sobre los éxitos y fracasos de sus alumnos, es menos clara.

c) La influencia y relación de las interpretaciones de los docentes en su conducta, planificación y decisiones interactivas.

Los investigadores de las interpretaciones del profesorado afirman que *“hay una relación importante entre las interpretaciones que efectúa un docente sobre las causas del rendimiento de un alumno y la realimentación que le proporciona a este”* (Clark y Peterson, 1986, pág. 511). Este hecho es lógico si se tiene en cuenta la tendencia del ser humano a la estabilidad de sus constructos, creencias y teorías implícitas, actuando, en ocasiones de manera inconsciente para mantenerlas, atribuyendo a causas incontrolables los hechos inesperados.

Gran parte de los estudios sobre la influencia de las interpretaciones y creencias del profesor en su conducta se centran en el tipo de retroalimentación que ofrece al alumno. Los resultados apuntan a que el refuerzo positivo es mayor cuanto mayor es el éxito del alumno y que el esfuerzo percibido por el docente es más determinante en la motivación de dicho alumno que la capacidad percibida. Por tanto, las atribuciones causales al esfuerzo del alumno predicen altamente la existencia de refuerzos positivos.

Al mismo tiempo, algunos estudios concluyen que las emociones de los docentes pueden mediar entre sus interpretaciones y su conducta. Los antecedentes de la conducta del alumnado también influyen en las consecuencias que tiene un comportamiento no tolerable, ya que el castigo al alumno que no se ha esforzado suele ser menor si anteriormente lo ha hecho y el docente lo percibe como tal, tendiendo a justificar esta conducta inesperada y percibiéndola como una excepción, ocurriendo lo mismo en la situación opuesta.

Aunque en las revisiones de Marcelo (1987) y Wittrock (1990) la mayor parte de las investigaciones se refieren a las relaciones entre las interpretaciones y la retroalimentación, existen algunas, aunque escasas, que tratan de determinar su influencia en otro tipo de conductas en el aula, como es el caso de la cantidad y calidad de sus interacciones con los alumnos. Algunos estudios concluyen, por ejemplo, que las atribuciones causales a la escasa capacidad llevan consigo mayor número de interacciones donde se ofrece mayor apoyo al niño, mientras que las atribuciones a la falta de esfuerzo reducen considerablemente el número y la calidad de estas. A su vez, dichas interpretaciones sobre el éxito o fracaso del alumnado influyen en los objetivos y tareas que el profesor le marca, en el tipo de prácticas educativas y en la manera en que controla su conducta.

Una clara deficiencia de esta línea de investigación es que no hay estudios dirigidos a determinar la relación de las atribuciones causales de los docentes con sus decisiones preactivas e interactivas, ya que aunque es un tema contemplado como importante dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor, no se han integrado ni relacionado las investigaciones sobre la planificación y las decisiones interactivas con las atribuciones causales de los docentes. Por lo tanto, están pendientes de determinar cuestiones como por ejemplo las diferencias en la planificación en función de a qué factores atribuye el docente los éxitos y fracasos de un determinado grupo de alumnos.

B) Teorías implícitas y constructos personales de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Este es uno de los ámbitos de investigación dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor más reciente aunque de gran importancia, ya que las teorías implícitas de los docentes influyen directamente en cómo perciben y procesan la información y por tanto determinan el contexto psicológico en que planifican y toman decisiones. Por tanto, *“la conducta cognitiva -como también conductas de otro tipo- del docente está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios, y que es este sistema el que le confiere sentido”* (Clark y Peterson, 1990, pág. 518).

El problema para el investigador es la imprecisión de este sistema y su carácter implícito y personal, ya que debe ayudar al docente a hacer explícito su marco de referencia cognitivo para poder describirlo y estudiarlo. Pero dado que los profesores tienen numerosas teorías implícitas y creencias respecto a numerosos aspectos y dimensiones del proceso de enseñanza aprendizaje, los estudios se han centrado sólo en algunos de ellos, como por ejemplo las teorías y creencias de los profesores con respecto a ámbitos concretos del currículo (como la lectura), acerca de su rol como docentes o respecto al plan de estudios, entre otros aspectos.

Otras investigaciones trataron de determinar cuáles eran los principios básicos que rigen la conducta de los docentes. Un ejemplo es el estudio desarrollado por Connors (1978, en Wittrock, 1990), quién identificó, tras trabajar con nueve profesores, tres principios generales y cinco principios de carácter metodológico. Los principios generales son:

- El principio de suprimir emociones: el profesor evita manifestarse emocionalmente en clase para evitar la reacción emocional de sus alumnos con la consiguiente indisciplina.
- El principio de la autenticidad: los profesores se presentan como personas normales y cercanas con el fin de lograr un clima adecuado en el aula.
- El principio de la autodirección consciente: el profesor pretende ser consciente en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder actuar en cualquier momento, es decir, evitan la excesiva rutinización de su acción.

Este autor identificó también cinco principios pedagógicos básicos:

- El principio de la vinculación cognitiva, es decir, conectar el nuevo conocimiento con los esquemas cognitivos previos de los alumnos.
- El principio de la integración del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad y la globalización.
- El principio de la conclusión, es decir, cerrar los procesos de aprendizaje presentándolos como unidades integradas mediante resúmenes, conclusiones, etc.
- El principio de la participación general, es decir, lograr la implicación de todos los alumnos en las tareas mediante estrategias como las de motivación, apoyo u organización grupal.
- El principio de la igualdad de trato, evitando favoritismos entre los alumnos.

La utilidad de estos estudios radica en que confirman que la construcción del conocimiento práctico personal se asienta sobre el conocimiento teórico del docente, en la medida en que los principios básicos que poseen los profesores con experiencia son una compilación de la mayoría de los planteamientos metodológicos, didácticos y teóricos que se adquieren durante la formación inicial (motivación, partir de los conocimientos previos, interdisciplinariedad, aprendizaje globalizado, etc.). Por tanto, la idea de la contraposición entre el conocimiento académico y global y el conocimiento práctico y concreto carece de sentido en estos estudios.

Por otro lado, la investigación reciente sobre pensamientos del profesor se apoya en los supuestos de la Teoría de los Constructos Personales de Kelly, tratando de averiguar cómo estructura el profesor la realidad, es decir cuáles son sus constructos, los cuales son propiedades dicotómicas (importante/no importante, aceptación/rechazo...) atribuidas a un suceso. La principal conclusión de estos estudios es que en los profesores estudiados los constructos que se reiteran hacen referencia al rol del profesor, al alumno y a su aprendizaje.

1.2.2.4. Investigación sobre el conocimiento práctico personal de los profesores

Antes de abordar los planteamientos y los resultados obtenidos dentro de esta corriente de investigación, es necesario delimitar la terminología y los conceptos básicos en torno al conocimiento práctico personal de los docentes ya que estos son variados según los autores.

Es un hecho que en el proceso de planificación, durante la interacción en el aula y después de esta, el profesor está constantemente reflexionando sobre sus decisiones y actuaciones, cerrando así el proceso cíclico que supone el pensamiento del profesor. La reflexión y juicio del docente es el principal medio de construcción del pensamiento práctico, que a su vez va a facilitar la predicción y mayor comprensión de las respuestas de los alumnos, de la eficacia de métodos, estrategias y técnicas didácticas y de las dificultades y problemas que surjan durante el proceso. En consecuencia, una cuestión básica es sobre qué reflexionan los docentes y qué procesos y situaciones pueden favorecer esta reflexión. Con respecto al contenido de la reflexión, se han venido diferenciando tres niveles: una reflexión técnica, sobre la conducta en el aula, una reflexión práctica, sobre lo que se ha hecho y lo que se va a hacer, y una reflexión crítica, sobre la adecuación y las repercusiones de la práctica en el contexto. Por otro lado, entre los distintos procesos que pueden favorecer la reflexión, destacan cuatro como los más eficaces y utilizados en la investigación.

En primer lugar está **la introspección**, que implica un tipo de reflexión personal e interna alejada de la práctica, y a través de la cual el docente reconsidera su conducta, pensamientos y sentimientos. Dicha reflexión que no se produce temporalmente ligada a la acción nos ofrece información sobre principios de procedimiento, teorías implícitas, rutinas y esquemas conceptuales. La segunda forma de reflexión es denominada **examen**, más cercana a la acción en cuanto que se refiere a hechos que han ocurrido o que el docente estima que pueden ocurrir. El tercer tipo de reflexión se denomina **indagación**, y se caracteriza por estar destinada a mejorar la práctica, incluyendo un compromiso de cambio que no contemplan necesariamente los anteriores tipos. Aquí el docente reflexiona sobre su acción pero haciendo referencia a distintas alternativas y posibles cambios en la misma. Este tipo de reflexión está muy relacionada con los procesos de investigación-acción. Por último, el cuarto proceso reflexivo se denomina **espontaneidad**, y engloba todos los pensamientos que el docente tiene durante el

proceso de enseñanza-aprendizaje y que le permiten, por ejemplo, modificar su conducta, improvisar, tomar decisiones o resolver problemas.

La construcción de un conocimiento práctico amplio y preciso sobre la realidad del aula, así como una conducta eficaz dentro y fuera de ella, no se consiguen con el mero transcurrir del tiempo, sino que es necesario un claro esfuerzo de autoevaluación, crítica personal y de formación continua para alcanzar una experiencia real. Por tanto, aunque el criterio para determinar si un profesor carece o no de experiencia es temporal, la realidad indica que muchos profesores se pasan años mostrando la misma conducta en el aula que el primer día.

En consecuencia, es preciso diferenciar entre lo que Connelly y Clandinin (1995) denominan el **“conocimiento práctico personal”** y **la experiencia docente**. El primero se adquiere de forma natural a lo largo de los años y determina en gran medida la conducta del profesor, pero no le convierte en experto, es la reflexión sobre dicha conducta y conocimiento y el deseo de perfeccionarla constantemente lo que permite que un profesor con esfuerzo se considere experto y eficaz, independientemente de sus años de experiencia, aunque este factor también es determinante. Como muy bien resume Moral Santaella (1998):

La experiencia del profesor es esencial para ir construyendo su conocimiento práctico acerca de la enseñanza, pero unida a esta idea de experiencia debe ir unida la idea de reflexión sobre las experiencias que se van teniendo a lo largo de la carrera profesional (pág. 25).

En realidad estos autores entienden el conocimiento personal, no como un conocimiento individual aislado, sino como integrado en el contexto social donde se desarrolla. Tampoco lo entienden como privado o íntimo sino que puede ser descubierto en acciones y por medio del discurso y la conversación.

Está claro que la reflexión del docente es el motor esencial de la construcción de su conocimiento práctico personal, por tanto, el problema real surge cuando este proceso de autoevaluación y juicio permanentes pierden su mínimo grado de objetividad y se desarrollan en base a procesos inconscientes donde las creencias, teorías implícitas y constructos del profesor dominan este proceso.

El docente puede caer en una constante autojustificación y juicio favorable de su comportamiento y decisiones, convirtiéndolas en acciones rutinarias y mecánicas. En estos casos, el proceso cíclico se rompe porque no existe retroalimentación útil, porque *“la práctica interactiva exige un esfuerzo de comprensión, de creación, de producción y contrastación de alternativas, un reto permanente a la capacidad de innovar y reconstruir”* (Pérez Gómez, 1985, pág. 119).

Ésta ha sido y es una de las principales preocupaciones que se ha abordado tanto desde la formación inicial como desde la formación permanente. Evitar el estancamiento, el profesor “acomodado”, favorecer la reflexión constante como requisito esencial para la construcción de un conocimiento práctico personal óptimo, garantía de calidad de la enseñanza. Esta es la causa principal del nacimiento de una de las líneas de investigación más recientes e importantes sobre el pensamiento de los docentes: el proceso de construcción de su **conocimiento práctico personal**. Práctico porque cada profesor a través de su experiencia en el aula va construyendo un conocimiento dirigido a la acción, y personal porque implica una manera peculiar y propia de hacer las cosas.

Según Medina Rivilla (1996), *“el conocimiento práctico, que elabora todo profesional, es la síntesis cognitivo-comprensiva de la realidad atendida, en cuya actuación va tomando las decisiones más coherentes”* (pág. 98), o desde una perspectiva más amplia se puede definir también como lo hacen Bautista y Jiménez (1991, en Moral Santaella, 1998):

Un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza, producidas a partir de procesos de reflexión en la acción durante la experiencia docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones imprevistas que se producen. (pág. 23).

Connelly y Clandinin (1995) afirman también que *“cuando hablamos de conocimiento queremos referirnos a ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes e inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona”* (pág.41).

Finalmente, Meijer et al. (1999, en Borg, 2006) definen el conocimiento práctico como *“the knowledge teachers themselves generate as a result of their experiences as teachers and their reflections on these experiences”* (pág. 49).

Aunque el interés por este objeto de estudio es claro, una de las dificultades es que se han identificado muchos tipos de conocimiento docente, casi tantos como autores. Un ejemplo claro es el de Schön (1992), quien identifica el conocimiento práctico personal con lo que él denomina el **“conocimiento en la acción”**, y que se construye a partir de la experiencia personal y profesional.

Años más tarde, en un intento de sintetizar todas estas posturas ha surgido el concepto de **“conocimiento de oficio”** (Angulo, 1999), generado a partir de la transformación y adaptación del conocimiento teórico del docente en un conocimiento pedagógico en función de su práctica diaria. Este conocimiento pedagógico de “oficio” se construye al reflexionar y fusionar la representación del contenido de la materia con los procesos prácticos para ayudar al alumnado a aprender. El conocimiento de oficio se puede definir, por tanto, como aquella *“forma particular de conocimiento práctico, sensible, inteligente y moralmente apropiada construida por los docentes en su experiencia vivida”* (Grimmett y MacKinnon, 1992, en Angulo, 1999, pág. 310), es decir un conocimiento intuitivo, a-racional.

Ante esta nueva aportación Angulo (1999) diferencia entre el conocimiento académico (general y descontextualizado) y el conocimiento práctico personal, que a su vez se subdivide en el conocimiento de oficio (construido, situacional y personal) y el **conocimiento individual** (subjetivo e influido por creencias, prejuicios, teorías implícitas...). En este sentido, el conocimiento de oficio está a medio camino entre un conocimiento descontextualizado y un conocimiento totalmente subjetivo. Por tanto, el profesor novel, al no disponer de suficiente conocimiento práctico basará sus pensamientos y conducta en el conocimiento académico que ha adquirido en su formación inicial durante el tiempo que dure el proceso de construcción, transformación e integración de ambos.

Más recientemente, el interés no radica sólo en definir las dimensiones o los tipos básicos del pensamiento docente, el teórico y el práctico, sino llegar a conocer la relación que existe entre ambos, cómo se fusionan, se influyen y se retroalimentan, superando la dicotomía tradicional que tanto ha influido en la investigación.

Igual que durante la formación inicial del futuro profesorado, se debe buscar un equilibrio entre el saber teórico y el práctico. Para ello, según Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010), hay que establecer una relación directa entre tres dimensiones que condicionan las acciones de un docente: los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación inicial y continua, el conocimiento adquirido en la práctica del aula y los condicionantes personales, teorías implícitas, conceptos subjetivos, experiencias o personalidad, entre otros factores.

El mayor peligro es que el docente durante su periodo de desarrollo profesional no llegue a establecer un vínculo adecuado y un equilibrio entre estas dimensiones. Si el docente se limita a aplicar el conocimiento teórico en la práctica va a desarrollar un **aprendizaje deductivo**, teniendo la sensación de que la formación inicial ha sido insuficiente y que los enfoques teóricos no siempre se pueden aplicar en una realidad compleja y cambiante. El deseo del profesorado novel por transferir los conocimientos teóricos directamente en el aula genera numerosos problemas, dilemas, contradicciones y una sensación de malestar cuando el docente se resiste a flexibilizar o relativizar la efectividad y utilidad de lo aprendido.

Otro tipo de aprendizaje al que puede optar el profesor novel es **el aprendizaje en la práctica**. Mediante ensayo-error, el docente va generando un conocimiento experiencial que puede ser muy útil para el desarrollo de su competencia social y para superar el “shock de la realidad” más que para el desarrollo de una verdadera competencia profesional como afirman Melief et al. (2010). Sobre todo por el estrés y el malestar que genera el periodo de iniciación profesional, no poder volcar siempre lo aprendido en la práctica puede dar lugar a un efecto contrario, a la aparición de un desinterés incluso rechazo hacia la reflexión y la profundización teórica. El profesor novel no quiere saber nada sobre la teoría, la considera descontextualizada, incompleta y poco útil para resolver los problemas que le surgen a diario. Sin embargo, basarse solamente en la intuición y en el ensayo-error también puede generar una sensación de malestar al percibir la práctica como desorganizada, sin base alguna.

El docente se convierte en un agente mediador entre la teoría y la práctica, adquiere un rol regulador y transformador de toda iniciativa externa de mejora de la práctica en el aula. Se ha pasado por tanto de considerar al docente como un “gestor adiestrado” cuya práctica se puede estudiar mediante sistemas observacionales, a considerarlo como un

“adoptador de decisiones” que es capaz de llevar a cabo un proceso reflexivo en y sobre la acción para modificarla y mejorarla, proceso cognitivo que se convierte en el principal objeto de estudio (Villar Angulo, 1988).

Esta mediación o filtro de la teoría externa se produce según Porlán y Martín (1991) primero a nivel cognitivo interpretando las informaciones exteriores según sus esquemas de conocimiento y sistema de creencias. Al mismo tiempo, existe un cierto control consciente de los factores emocionales, cognitivos y actitudinales, tomando numerosas decisiones sobre su comportamiento en el aula. En este sentido, *“esta doble dimensión del carácter mediador del profesor, evidencia la enorme importancia que tiene el hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y analizar la relación de éstos con su actuación en el aula”* (pág. 16).

Es necesaria una metodología que permita conocer cómo el docente interioriza e integra su conocimiento teórico en la práctica y cómo a su vez el conocimiento práctico puede enriquecer al teórico. La respuesta está en la investigación y tratamiento de los problemas prácticos de los docentes.

También se puede optar por un tercer tipo de aprendizaje que integre estas dimensiones, es **el aprendizaje realista**, donde el profesor novel responde ante situaciones inmediatas y cambiantes de manera más o menos intuitiva, pero después reflexiona sobre su proceso de pensamiento y las acciones llevadas a cabo, buscando la aplicación de su conocimiento teórico para generar pautas de actuación que aplicar de manera más racional en situaciones futuras similares. Por tanto, la conexión y retroalimentación entre ambos tipos de aprendizaje pasa inevitablemente por la práctica. Esteve, Melief y Alsina (2010), al respecto, señalan que:

A partir de la toma de conciencia del propio punto de partida así como del análisis sistematizado de actuaciones en el aula- propias y de otros- (¿Qué veo? ¿Qué hago? se fomenta un proceso de reflexión que desemboque en la construcción significativa de un conocimiento didáctico propio. Éste deberá, sin embargo, estar fundamentado, es decir, deberá justificarse a partir de la respuesta a la pregunta ¿Por qué hago lo que hago o decido hacer lo que pienso hacer? (pág. 8).

Estas conductas y reacciones en el aula que se basan en experiencias anteriores se denominan “**Gestalts**” (Korthagen y Kessels, 1999). Una “Gestalt” es una tendencia a reaccionar de determinada manera ante una situación de la que el docente posee una imagen mental, compuesta principalmente por un conjunto de sentimientos, necesidades, convicciones, valores, recuerdos, pensamientos, teorías implícitas, tendencias de actuación, etc. Según estos autores, el verdadero desarrollo profesional se logra cuando el docente hace explícitas sus “Gestalts” mediante una reflexión continua y sistemática de sus pensamientos y acciones en el aula, enriqueciendo las mismas con un componente teórico que dé mayor coherencia a las mismas y que permita conectar el conocimiento teórico con el práctico.

Según el modelo ALACT de Korthagen (Melief et al., 2010), el proceso de aprendizaje realista es un proceso cíclico que comienza con una experiencia, en este caso percibida como problemática por el profesor novel, seguida por la reflexión sobre el proceso de pensamiento y la toma de decisiones llevados a cabo, la determinación de los aspectos clave, la búsqueda de las alternativas más eficaces de actuación y la comprobación de su efectividad en una nueva situación, para volver a iniciar el proceso si fuera necesario.

En síntesis, el profesor novel tiene experiencias en el aula que dan lugar a dificultades y problemas que intenta resolver de manera inmediata aplicando teorías implícitas, la intuición o el propio sentido común pero que después mediante reflexión debería intentar solucionar de manera más efectiva descubriendo las respuestas por sí mismo, gracias a terceras personas o basándose en la teoría. En consecuencia, la formación inicial debería estar encaminada, entre otros aspectos, a desarrollar en los futuros docentes una competencia reflexiva y un pensamiento crítico que faciliten durante el proceso de desarrollo profesional la construcción de este aprendizaje realista.

Por esta razón, un planteamiento reflexivo basado en la práctica, en estrecha relación con la propia persona, y que apunta hacia la conexión de esa práctica con unos conocimientos teóricos objetivos es para nosotros la esencia de la formación del profesorado. (Melief et al., 2010, pág. 28).

Una vez delimitada la terminología y los conceptos básicos sobre el conocimiento docente es necesario analizar cómo se materializa en la propia investigación educativa. Se puede decir que los estudios sobre el conocimiento práctico personal de los profesores son relativamente recientes comparándolo con otras dimensiones del pensamiento del profesor. Una de las principales razones por las que no se ha desarrollado antes ha sido porque durante largo tiempo se han considerado como contrapuestos el conocimiento teórico, racional y académico, con la información y aprendizaje que proporciona la práctica, a partir del cual los docentes describen y justifican su acción. Precisamente, la investigación sobre el conocimiento práctico personal, surgió en parte con el objetivo de rectificar este tradicional desajuste entre la teoría educativa y el trabajo práctico de enseñar, y establecer un puente de unión entre ambos, para lo cual es necesario que los profesores reflexionen e informen sobre su práctica.

Según Rosiek (2006) son dos los planteamientos básicos dentro de esta corriente de investigación. Por un lado documentar mediante estudios de caso el conocimiento práctico del profesor para generar un conocimiento teórico muy útil para los programas de formación de futuros profesores. Por otro lado, existe un cierto escepticismo sobre la posibilidad de generar teoría generalizable dada la gran dependencia que la práctica docente tiene del contexto donde se desarrolla, planteando como alternativa formar a los docentes para que lleven a cabo investigaciones sobre su propia práctica con el fin de mejorarla.

Existe una dificultad a la hora de establecer este puente de unión entre teoría y práctica, la concepción “**insider/outsider**” (Rosiek, 2006). Los docentes son ajenos y están fuera de los discursos académicos basados en la tradición científica de las disciplinas sociales, pero al mismo tiempo los investigadores son ajenos al discurso que da forma y sustenta el conocimiento práctico docente. Esta oposición “insider/outsider” ha dado lugar a dos maneras diferentes de intentar conectar la ciencia social académica y la práctica docente. Por un lado se pretende ampliar el campo de la investigación educativa creando espacios en los que incluir documentación y análisis de la práctica docente que permitan una mayor comprensión de la misma siempre que mantengan y respeten las normas académicas básicas. Por otro lado, en ocasiones estas limitaciones al discurso docente se convierten en un problema debiendo establecer un ámbito nuevo y separado de apoyo

institucional en el que las investigaciones sobre el profesor se puedan llevar a cabo siguiendo su propia lógica.

Actualmente en las investigaciones sobre el pensamiento práctico docente no se dan ambos extremos sino que se sitúan dentro de una línea intermedia más cercana a un postulado u otro.

Según Rosiek (2006), tradicionalmente se ha pretendido analizar una realidad social desde una **perspectiva “etic”**, es decir, mediante la descripción de hechos observables por un observador desprovisto de cualquier intento de descubrir el significado que en este caso los profesores noveles le dan. Es por tanto necesario analizar la respuesta del profesor novel ante situaciones problemáticas desde **una perspectiva “emic”**, es decir, describir la realidad educativa en términos significativos para el sujeto basándose en cómo explica éste el significado y los motivos de su conducta.

(...) resulta decisiva la aplicación del principio “émico”, que consiste en adoptar las perspectivas de los participantes e incluir sus conocimientos, para entender de qué manera abordan los profesores la complejidad de las clases y para interpretar lo que ocurre en el contexto institucional. (Cambra, Ballesteros, Palou et al., 2000, pág. 29).

Es necesario pasar de una perspectiva “etic” a una comprensión “emic” de la realidad del aula en donde la investigación sobre el pensamiento del profesor sea algo más que una simple fuente de datos dentro de la etnografía. Debe existir una retroalimentación entre ambas perspectivas como defiende Rosiek (2006):

“If critical ethnography is to inform teaching practice, then at some point the etic analysis of cultural influences on teaching will need to be encountered by teachers and transformed into emic understanding of the classroom scene” (pág. 275).

Superada esta dicotomía, la investigación se ha ido definiendo principalmente en torno a dos líneas de interés paralelas. Por un lado determinar de qué está formado dicho conocimiento (estructura, dimensiones, contenidos y relaciones entre elementos) y por otro determinar cuál es el proceso mediante el que un profesor sin experiencia va construyendo y consolidando el mismo. Pero antes es necesario dejar claro que este tipo de estudios, aunque estén muy relacionados con el enfoque psicológico del

procesamiento de la información, se basan en un conocimiento desde los docentes y no sobre los docentes, lo que implica irremediamente la colaboración activa de estos en los procesos de investigación, ya que *“conocer dicha estructura, es decir, el conocimiento inscrito en ella, supone (...) introducirse en el mundo de las emociones, percepciones temporales e imágenes de los docentes”* (Angulo, 1999).

Esto supone una gran complejidad en este tipo de estudios donde el éxito radica en la consideración de numerosos factores personales (muchos difíciles de detectar) y situacionales, ya que *“la construcción del conocimiento por parte de los profesores responde a experiencias personales e idiosincrásicas difícilmente generalizables”* (Marcelo, 1991, pág. 26). Razón por la cual es difícil aproximarse al conocimiento práctico alejándose de los métodos de investigación etnográficos e interpretativos.

A) La investigación sobre el contenido y estructura del conocimiento práctico personal de los docentes

Como afirma Elbaz (1988) son varias las alternativas en el estudio del pensamiento del profesor para acercarse a su conocimiento práctico personal. Entre los ejemplos aportados por este autor tenemos la postura de Yinger (1986) quien considera, que lo más importante en los procesos de conocimiento y pensamiento de los profesores, es conocer qué estructuras globales o esquemas cognitivos subyacen a ese pensamiento. Otros autores como Leinhardt (1985, en Elbaz 1988) se centran en las “rutinas”, mientras que Clandinin y Conelly (1988) pretenden identificar lo que denominan “hábitos” como formas personales de organizar la actividad del aula. Otros autores en cambio están más interesados en detectar qué reglas, imágenes y principios prácticos ordenan el pensamiento docente.

En definitiva, son muchos los frentes abiertos y las perspectivas desde la que se intenta afrontar este objeto de estudio, lo que conlleva también decisiones metodológicas que a veces generan dilemas.

Uno de los estudios de caso más nombrados y pioneros en este ámbito es el del propio Elbaz (1981, 1983, en Angulo 1999). Esta autora tras estudiar el conocimiento práctico personal de una docente durante largo tiempo identificó las orientaciones del mismo (situacional, personal, social, experiencial y teórica), los contenidos de dicho

conocimiento (conocimiento sobre sí mismo, sobre el ambiente de enseñanza, sobre la materia a enseñar, sobre el currículo y sobre la instrucción) y sus niveles de organización, principal aportación de esta autora. Estos niveles organizativos en grado creciente de generalidad son los siguientes:

- *Las reglas prácticas*, que son enunciados o declaraciones breves y muy explícitas que le indican al docente cómo actuar en situaciones concretas.
- *El principio práctico*, que es más amplio y es resultado generalmente de la combinación entre teoría y práctica. Permiten la reflexión y la toma de decisiones.
- *La imagen*, que son esquemas cognitivos muy amplios sobre la realidad donde tienen cabida los sentimientos, valores, necesidades y creencias acerca de cómo enseñar.

Por tanto, **los principios educativos** tan nombrados forman parte del conocimiento práctico de los profesores. Marland (1979, en Angulo 1999) determinó que estos principios educativos son: la compensación (más atención a los alumnos con menos capacidad), la indulgencia (ignorar problemas de disciplina en alumnos que requieren una atención especial), compartir el poder (asignando responsabilidad a ciertos alumnos como premio), comprobación progresiva (evaluación continua) y supresión de emociones (tendencia a no mostrar sus sentimientos en clase).

Aunque Calderhead (1988, en Angulo 1999) acepta esta organización en niveles así como los distintos contenidos de dicho conocimiento, señala que este no puede ser explicado como una simple acumulación de imágenes, sino que es necesaria en su construcción la mediación de procesos de metacognición que permitan la integración de estos niveles organizativos.

Según este autor, no basta con tener un conocimiento amplio sobre el alumnado, el currículo o la instrucción (conocimiento que se adquiere con los años), sino que en el proceso de construcción de dicho conocimiento esta información pasa por dichos procesos metacognitivos antes de formar parte del conocimiento práctico y antes, incluso, de ser utilizado en la práctica misma.

Otro de los autores más referenciados es Shulman (1990) por su aportación en la estructuración y contenido de este conocimiento práctico. Según este autor los docentes disponen de tres tipos de conocimiento interrelacionados:

- *Conocimiento Proposicional*, adquirido durante la formación inicial y constituido básicamente por principios teóricos, técnicas y normas de actuación.
- *Conocimiento de Casos*, adquirido por el contacto directo con la práctica y constituido por el recuerdo de sucesos específicos con información sobre el contexto, los sentimientos, pensamientos, etc., que tuvo el profesor en ese momento. En este sentido, es un tipo de conocimiento directamente relacionado con las vivencias personales.
- *Conocimiento Estratégico*, el cual se adquiere mediante la resolución de dilemas, es decir mediante la toma de decisiones cuando existen varias alternativas, incluso contradictorias entre dos principios teóricos o prácticos.

El primero constituye el conocimiento teórico, el segundo el conocimiento práctico y el tercero es el resultado de la toma de decisiones y la resolución de problemas. A su vez, el conocimiento práctico estaría compuesto según este autor por:

- *El conocimiento sobre el contenido a enseñar*: supone un conocimiento sobre la materia que se enseña, sobre los hechos y conceptos más significativos de un campo de estudio y su interacción, incluyendo un conocimiento propio del área y un conocimiento de la estructura de la misma, y que trasciende a otros ámbitos como la manera en que se planifica y se lleva a cabo la enseñanza.
- *El conocimiento pedagógico general*: supone un conocimiento comprensivo amplio sobre las creencias y habilidades relacionadas con la enseñanza, más concretamente relacionadas con el aprendizaje, los alumnos y los principios generales de la instrucción.
- *El conocimiento sobre el currículum*: se refiere al conocimiento de los programas para enseñar un área y los materiales existentes y cómo se utilizan.
- *El conocimiento de contenido pedagógico*: hace referencia a un conocimiento sobre cómo adaptar y hacer apropiada la materia a los alumnos y al contexto donde se

trabaja. Esta compuesto, por tanto, de representaciones de las estrategias instruccionales más útiles para hacer asequible el contenido a los niños, así como de los aspectos más complicados y de las dificultades de comprensión que estos provocan.

- *El conocimiento sobre los alumnos*: que incluye principalmente las representaciones sobre sus necesidades e intereses, sus características psicoevolutivas, capacidades y situación familiar.
- *El conocimiento del contexto educativo*: hace referencia al conocimiento situacional del docente, al conocimiento sobre la escuela, su clase y sus alumnos, y más ampliamente sobre la comunidad educativa y la administración.
- *El conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos*: hace referencia al conocimiento que tiene el docente sobre para qué se enseña, lo que está directamente relacionado con su forma de enseñar y con los valores y principios educativos que pone en práctica. Aquí se puede generar un conflicto entre este conocimiento derivado de las directrices curriculares y la cultura educativa del momento, y las propias concepciones del profesor.

Como alternativa a esta clasificación de Shulman, Calderhead (1988) reduce los componentes a cinco: conocimiento de sí mismo, del contenido, de los alumnos, de los métodos de enseñanza y del currículo. Del mismo modo, Schön (1992) también contribuye al análisis del conocimiento práctico diferenciando tres tipos de conocimiento:

- *Conocimiento en la acción*: es un tipo de conocimiento compuesto por esquemas semiautomáticos de actuación, es decir de rutinas de acción vinculadas a la práctica.
- *La reflexión en la acción*: es un tipo de conocimiento inmediato que permite solucionar los imprevistos dentro de las interacciones en el aula.
- *La reflexión sobre la acción*: este tipo de conocimiento, también denominado conocimiento metacognitivo de control personal, supone un conocimiento de carácter evaluativo generado a partir del análisis crítico a posteriori de la práctica del docente, el cual le permite ser consciente de sus debilidades y fortalezas y controlar más fácilmente su propia conducta.

Lógicamente el interés por investigar el tipo de conocimiento que aplica el docente en el aula, así como su estructura y componentes, va acompañado de un interés igual o mayor por conocer cómo el profesor llega a construir dicho conocimiento, surgiendo una nueva corriente de investigación.

B) Investigación sobre el proceso de construcción del conocimiento práctico personal de los docentes

Además de la composición de este conocimiento práctico, otro de los aspectos que más ha interesado a los investigadores es el proceso que siguen los profesores en la construcción de dicho pensamiento. Este proceso de construcción, que les va a permitir adquirir competencia y habilidad como docentes, se ha explicado básicamente desde distintas perspectivas que también se han utilizado para explicar la problemática docente. Dentro de los enfoques existentes sobre el proceso de llegar a ser un profesor eficaz, es decir con un conocimiento práctico elaborado, **Veenman** (1988) destaca tres como los principales.

a) Enfoque de los Estadios de Desarrollo de Intereses

Este enfoque, también denominado **Etapas Evolutivas de Preocupaciones**, parte de que son la tipología de los centros de interés y de las preocupaciones del docente las que indican diferentes etapas del desarrollo profesional y evolutivo. Básicamente, esta explicación ha integrado las distintas investigaciones que se han realizado sobre la problemática comparada de profesores en formación, noveles y con experiencia con el fin de detectar fases o etapas en el proceso de llegar a ser un profesor experto y eficaz.

Entre estos estudios destaca el de Fuller y Brown (1975, en Veenman 1988), quienes detectaron en su investigación tres estadios de intereses característicos de los docentes:

- a) *La fase de supervivencia*: es la fase inicial coincidente con los primeros años de enseñanza y donde el profesor se centra en superar los primeros problemas y adaptarse al contexto, presentando como primeros intereses definir su rol, mantener el control y la disciplina, gustar a los alumnos y ser evaluado positivamente por padres y compañeros.

- b) Superada la fase de ansiedad y adaptación, el profesor comienza a preguntarse cómo lograr una enseñanza más eficaz. En esta *segunda fase* presenta intereses más relacionados con los materiales y métodos, dominio de habilidades, limitaciones en la situación de enseñanza, etc.
- c) En la tercera fase, una vez que el profesor ha desarrollado su pensamiento didáctico, su estilo de enseñanza y presenta un conocimiento práctico sólido, comienza a desarrollar intereses relacionados con sus alumnos, sus necesidades, la relación que establece con ellos, etc. Se puede decir que se vuelven más humanos y comprensivos, sobre todo cuando la situación personal del niño le está perjudicando.

Finalmente es necesario aclarar que el tiempo que transcurre de una fase a otra depende de cada persona ya que hasta que no se resuelven unas necesidades y problemas no emergen los intereses siguientes, razón por la que estos autores no hacen referencia a franjas de edad.

b) El Marco de Referencia de Desarrollo Cognitivo

Una segunda explicación del proceso de llegar a ser un profesor experto, tiene su base en las aportaciones de la psicología cognitiva. **La Teoría Cognitivo-Evolutiva** (Feiman y Floden, 1981, en Veenman 1988) parte del supuesto de que el desarrollo profesional del docente va directamente ligado a los cambios evolutivos y cognitivos que en él se producen. Un docente llegará a ser experto cuando a través de progresivas reestructuraciones del pensamiento elabore esquemas cognitivos complejos que le permitan interpretar y actuar sobre la realidad educativa de forma más precisa y eficaz. *“Los profesores principiantes se diferencian entre sí por su capacidad de procesamiento de información, y ello será lo que determine en parte su éxito o fracaso durante el periodo de iniciación a la práctica”* (Marcelo, 1991, pág. 12).

Estudios como los de Sprinthall y Thies-Sprinthall (1983, en Veenman 1988) evidencian la relación entre etapas en el desarrollo cognitivo y la conducta en el aula, en este sentido se comprueba que *“los profesores en niveles más altos de desarrollo cognitivo funcionan mejor en la clase y pueden ser más flexibles, tolerantes al estrés, adaptados y más capaces de asumir múltiples perspectivas”* (Veenman, 1988, pág. 59), aunque dependerá de otros aspectos como la personalidad del docente o su formación.

c) Enfoque de la Socialización del Profesor

El tercer enfoque sobre el proceso de llegar a ser un profesor eficaz se centra en describir la entrada del docente al sistema educativo y su integración en el funcionamiento de la escuela como organización compleja. Desde esta perspectiva la integración y relación entre los intereses, necesidades, teorías implícitas y capacidades del docente y las obligaciones, intereses y necesidades institucionales, así como las normas y funcionamiento de la escuela, van a marcar su desarrollo profesional. Como es lógico este proceso de ajuste puede pasar por distintas fases como se pone de manifiesto en el estudio de Zeichner y Tabanich (1985, en Veenman 1988). En dicho estudio longitudinal sobre cuatro profesores noveles se comprobó que solamente uno de ellos presentaba un cambio en sus ideales e intereses como respuesta a la presión exterior mientras que el resto pudo mantener con mayor o menor dificultad sus perspectivas iniciales. Por tanto, parece que este estudio contradice la idea generalizada de la pérdida de ideales en profesores noveles y la ineficacia de la formación inicial.

Dentro de la perspectiva teórica de la socialización del profesor, Jordell (1987, en Veenman 1988) identifica tres grandes niveles de influencia sobre el profesor novel que van a determinar su grado de integración y por tanto facilitar la construcción de su conocimiento práctico. Por un lado estarían las influencias a nivel personal, principalmente la experiencia previa y la formación inicial. En segundo lugar las influencias a nivel de clase, especialmente la relación con los alumnos y el ambiente del aula. Por último existen influencias a nivel institucional y social procedentes de la dirección, inspección, compañeros, padres, la administración, el currículo, las disposiciones legales y la situación sociopolítica y económica, entre otras.

Frente a estas tres corrientes explicativas del proceso por el cual un profesor construye progresivamente su pensamiento práctico, ha habido una aportación importante por parte de las investigaciones sobre **el ciclo de vida de los profesores**, en la medida en que un conocimiento amplio sobre las distintas etapas profesionales por las que pasan los docentes, con todas sus dificultades, cambios cognitivos y de personalidad, intereses, etc., facilita una mejor comprensión del proceso de construcción de su conocimiento práctico personal.

En la tradición investigadora sobre los docentes, apenas se encuentran estudios sobre la carrera del profesor que vayan más allá del periodo de formación inicial y los primeros años de docencia. La razón básica es que se consideraba que un docente se encontraba preparado para su función y había adquirido su estilo profesional durante los primeros años, manteniendo las mismas rutinas, conocimiento pedagógico, elecciones metodológicas..., prácticamente invariables durante toda su carrera profesional. Hasta la década de los 80, las pocas investigaciones sobre la carrera del profesor y su ciclo vital finalizaban una vez superado el periodo como principiante, pero cada vez más existe un gran interés por conocer su evolución profesional como factor clave de la calidad educativa.

Actualmente son numerosas las teorías e investigaciones que se han realizado sobre la carrera del maestro con el fin de extraer una estructura evolutiva lógica en torno a etapas o fases. La mayor parte de estos estudios llegan a conclusiones similares y presentan similitudes en cuanto a las fases. Huberman, Thompson, y Weiland (2000) han resumido las distintas tendencias sobre la estructura de la carrera del maestro en las siguientes etapas:

1ª Etapa: Introducción a la carrera (1-3 años)

Hay estudios que sitúan el comienzo de esta etapa desde el mismo momento de la elección de la carrera y por tanto incluyen el periodo de formación inicial, mientras que otros se centran sólo en los dos o tres primeros años dentro del aula. No obstante, todos coinciden en que se trata de un periodo de supervivencia y descubrimiento. Dicha supervivencia engloba la superación de distintas dificultades personales y profesionales entre las que destacan: la complejidad del ambiente, la continua experimentación por ensayo-error, el desfase entre los ideales y la realidad del aula, la preocupación por el yo y la definición del rol, el control del aula y el mantenimiento de la disciplina..., es decir, todo lo que implica el “shock de la realidad”. Paralelamente a la supervivencia se produce el descubrimiento de uno mismo como profesional. El novel se ve asumiendo responsabilidades, tiene poder de decisión sobre un grupo de alumnos y poco a poco se considera un profesional más con lo que se produce un “efecto embriagador”. Este entusiasmo inicial del principiante es lo que le ayuda a superar el primer periodo, generalmente frustrante, estableciéndose un equilibrio cognitivo y motivacional. Sin embargo en ocasiones este equilibrio se rompe pudiendo aparecer situaciones de

indiferencia, cuando la profesión se considera temporal o no hay vocación, frustración, cuando el novel se enfrenta a situaciones especialmente complejas, o un estado de aquiescencia, cuando ha existido experiencia previa.

2ª Etapa: exploración y estabilización (4-6 años)

Una vez que el profesor principiante ha superado los primeros años de estrés e incertidumbre, comienza a realizar las primeras elecciones profesionales adentrándose con cautela en las nuevas vías que se le presentan para explorarlas. De manera gradual y a medida que el profesor novel adquiere confianza en el nuevo contexto, se adentra en un periodo de estabilización en el que adquiere mayor compromiso y responsabilidad de cara a su desarrollo profesional y comienza a explorar y dominar de manera más sistemática las distintas dimensiones de la profesión. El compromiso definitivo y la asunción de la responsabilidad como maestro deben ir acompañados de la definición de la identidad y del rol profesional. El profesor comienza a consolidar su estilo docente y a decidir a grandes rasgos lo que van a hacer con su carrera en un futuro. En definitiva, el periodo de estabilización supone ratificar la elección de ser maestro que es reconocida por los compañeros, y aunque puede que no sea definitiva, sí es considerada como tal por el docente. Esta decisión es difícil ya que implica cerrar la puerta a otras posibilidades laborales, pero es muy útil de cara a la autonomía profesional (se defienden firmemente decisiones y criterios personales) y genera una mayor seguridad y control de situaciones complejas, lo que facilita una mayor flexibilidad y relajación.

3ª Etapa: experimentación y diversificación (7-18 años)

Una vez que se produce la estabilización y una consolidación pedagógica, es decir, cuando el profesor ha construido la base de su conocimiento práctico personal que le permite controlar el proceso sin excesivas dificultades y ha definido las grandes líneas de su perfil docente, se tiende a la realización de experimentos personales en el aula (agrupamientos, evaluación, materiales, metodología, tipos de actividades, etc.) con el fin de mejorar la calidad y eficacia del proceso. La rigidez pedagógica inicial no es más que una respuesta ante la incertidumbre y la falta de éxito de los primeros años que reducen la capacidad del docente de innovar tendiendo a comportamientos tradicionales. Este cambio de mentalidad ha sido objeto de múltiples explicaciones, como respuesta al aburrimiento, como respuesta a ambiciones personales, como respuesta a una verdadera

preocupación e implicación en la calidad de la enseñanza, etc. Independientemente de la razón, en esta etapa se produce un decaimiento del entusiasmo y motivación hacia la profesión, debiendo compensarlo con el cambio de perspectivas y de acción, evitando el estancamiento.

Una vez trascurrida esta etapa de diversificación y cambio se suele producir una **evaluación interior profunda**, un balance de lo que se ha conseguido personal y profesionalmente comparándolo con los objetivos iniciales. El resultado generalmente es un estado de incertidumbre, de dudas personales hacia la profesión, superable con el tiempo, aunque puede desembocar en ocasiones en profundas crisis de identidad (sobre todo cuando los esfuerzos innovadores han fracasado) o en la rutinización de la acción, características del “burn out” o síndrome del “profesor quemado”.

4ª Etapa: serenidad y distanciamiento en las relaciones (19-30 años)

Una vez superada la fase de incertidumbre y evaluación personal, el docente suele pasar a un estado de serenidad, de relajación en el aula, donde la capacidad de predecir casi todas las situaciones y darlas respuesta hace al docente menos vulnerable. Esta sensación de control absoluto sobre el proceso y la creencia de un trabajo bien hecho le resiste frente a la influencia del contexto y las opiniones externas. El docente llega a aceptarse a sí mismo tal y como es, acepta su condición vitalicia de maestro y se reduce la evaluación interna. Esto produce una ampliación del desfase entre los objetivos e ideales iniciales y la situación actual, pero a diferencia de la primera evaluación personal, se da una reconciliación con la conciencia, entre el yo ideal y el yo real.

Otra característica mayoritaria durante este periodo es el distanciamiento que se produce en las relaciones con los alumnos, pasando de una relación muy cercana que pone en peligro el rol de profesor a una relación distante. Los alumnos disminuyen su grado de comunicación con las personas de edades similares a las de sus padres y el desfase generacional aleja los centros de interés y las perspectivas. Dentro de la misma etapa el docente puede desembocar también en un **conservadurismo** excesivo. Comienza el periodo de las quejas constantes al sistema educativo y el rechazo por los cambios, destacando las críticas a la actitud hacia el estudio y el comportamiento de las nuevas generaciones, la irresponsabilidad de los padres o las políticas y reformas educativas.

A esto se le suma que el conservadurismo interior se hace explícito en la conducta dentro del aula apareciendo el típico estancamiento.

5ª Etapa: distanciamiento sereno y amargo (31-40)

A medida que el docente se acerca a su jubilación, los estudios sobre el ciclo de vida de los profesores detectan un abandono gradual generalizado y una tendencia a encerrarse en sí mismos. Este distanciamiento puede ser positivo y sereno cuando el docente se aleja progresivamente de sus funciones, disminuye su implicación en el centro y dedica más tiempo a sí mismo, a cuestiones personales. Del mismo modo, su condición de veterano le permite elegir los grupos menos problemáticos y sus tareas académicas preferidas.

Pero esta preparación para el fin de la carrera profesional puede que no sea tan gradual y serena. Existe la posibilidad de que el profesor, ante el fracaso de sus ambiciones profesionales, deje de esforzarse mucho antes (incluso a mitad de la carrera), canalice sus energías en otras actividades y rechace todo tipo de compromisos, reformas e innovaciones que pongan en peligro su tranquila retirada, es lo que se denomina un **distanciamiento amargo**.

Teniendo en cuenta esta categorización y otras como las de Dreyfus (1981, en Moral Santaella, 1998) o la de Elliot (1993, en Angulo 1999), de forma generalizada se establecen los cinco primeros años (aunque algunos autores lo reducen a tres) como el tiempo en el que un profesor se considera principiante, es decir, comienza a definir su estilo docente y su conocimiento práctico. Pero al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que cuando hablamos de profesor experto no nos estamos refiriendo únicamente a un docente con al menos cinco años de experiencia sino también a una persona con un *“elevado nivel de conocimiento y destreza, que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante”* (Bereiter y Scardamalia, 1986, en Marcelo, 1988). Por tanto, frente a la idea generalizada de que un profesor es más eficaz cuanto más experiencia tiene, los propios docentes saben que *“no es suficiente con insistir en la experiencia... Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga”* (Dewey, 1938, en Marcelo, 1991, pág. 23).

En definitiva, aunque existe un criterio temporal claro en el que los investigadores parecen estar de acuerdo, existe también un criterio cualitativo a tener en cuenta: la calidad y variedad de las experiencias e interacciones con el medio educativo y la capacidad del profesional para reflexionar sobre ellas e integrarlas, estableciendo los primeros esquemas cognitivos sobre la realidad educativa que serán la base en la construcción de un conocimiento de oficio cada vez más completo. Se puede decir que un profesor novel es aquel profesional que está definiendo su estilo docente, se intenta adaptar al contexto educativo y está adquiriendo la experiencia necesaria para establecer las bases de su conocimiento práctico personal.

En síntesis, la delimitación de etapas o fases en el ciclo de vida de los docentes no quiere decir que todas las personas tengan que pasar necesariamente ni en el mismo orden por todos los estadios que plantean estos autores, entre otras razones porque no es un proceso lineal sino que hay regresiones, estancamientos o cambios de dirección, e influyen condicionantes básicos como las características personales o el contexto institucional. Como afirma Bollough (2000):

Las teorías basadas en etapas tienden a minusvalorar el contexto y las diferencias de contexto. El tamaño del grupo, el comportamiento de los estudiantes, la asignación de asignaturas, la existencia o la falta de colaboración entre colegas, las políticas en torno a la disciplina por parte de la escuela y del distrito, son, por ejemplo, algunos de los elementos cruciales que determinan el camino del desarrollo (pág. 113).

C) Investigación sobre el conocimiento específico de los acontecimientos que se producen en el aula

Aparte de las dos corrientes básicas dentro de esta línea de investigación a las que ya he hecho referencia, se puede delimitar una tercera referida al conocimiento específico sobre los acontecimientos que se producen en el aula. Dichos estudios tratan de determinar por un lado la influencia de las características y demandas del ambiente del aula en el pensamiento y conducta del profesor, y por otro, la manera en que los docentes organizan el proceso de enseñanza a partir de su conocimiento sobre las situaciones de aula. Como afirma Carter (1990, en Angulo, 1999) los estudios sobre el

conocimiento del aula pretenden comprender la relación y cohesión entre la estructura de las situaciones y la estructura del conocimiento sobre dichas situaciones. En consecuencia, es necesario que los profesores, para adaptar su conducta de manera eficaz a las demandas del contexto, construyan un conocimiento adecuado sobre dos aspectos básicos: la gestión de la clase y la gestión del currículo.

El primer tipo de conocimiento hace referencia al problema de plantear un grupo cohesionado y coherente de actividades partiendo de los mismos objetivos educativos que llenen el tiempo del aula de manera fluida. No obstante, una buena gestión de las actividades de enseñanza y aprendizaje requiere a su vez una buena gestión de la dinámica de grupos para organizar adecuadamente a los participantes en dichas actividades, un buen uso de los materiales y recursos necesarios para ponerlas en práctica y una buena gestión del tiempo. También es necesario un conocimiento amplio y una buena gestión del currículo para lograr que los alumnos trabajen adecuadamente sobre la materia. Esto es importante porque un mismo contenido curricular puede ser trabajado de distinta manera y a través de diferentes tareas (de memoria, de rutina, de comprensión y de opinión). Además, dichas tareas pueden darse a distintos niveles: en el pensamiento del docente, cuando es enunciada y explicada a los alumnos, cuando se negocia su realización y finalmente cómo es percibida y entendida por cada alumno en función de sus características propias. Por otro lado, el docente debe ser capaz de adaptar las propuestas curriculares en función de su propia concepción de la enseñanza, el tiempo y el esfuerzo necesario y las circunstancias del aula.

1.2.3. La investigación centrada en los procesos cognitivos del profesorado de lenguas

La investigación sobre los procesos de pensamiento del profesorado lenguas, ya sea la lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera, es relativamente reducida en comparación con las corrientes de investigación analizadas en apartados anteriores. Además, la mayor parte de estos estudios se han llevado a cabo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, con lo que el interés por la cognición de este colectivo tan concreto de profesores es bastante reciente. Finalmente, en su mayor parte, la investigación se ha centrado en el inglés como primera lengua (L1), segunda lengua

(L2) o lengua extranjera (FL) dentro del contexto educativo de los Estados Unidos. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones:

“It is clear from the substantial body of work that is now available that the study of language teacher cognition is a well-established domain of research activity” (Borg, 2006, pág.45).

Teniendo en cuenta la revisión llevada a cabo por Borg (2006) y la clasificación temática de los estudios encontrados, esta corriente de investigación se subdivide en los siguientes ámbitos: la investigación sobre el colectivo de profesores de lengua en formación, la investigación sobre el colectivo de profesores de lengua en servicio activo (incluyendo al profesorado novel de lengua) y la investigación sobre aspectos curriculares concretos. Los dos primeros ámbitos se centran en las experiencias, creencias, toma de decisiones y conocimiento de los docentes sin hacer referencia a aspectos concretos del currículo, mientras que el tercer ámbito de investigación se centra en la cognición y la acción en relación a la enseñanza de la gramática, la lectura y la escritura.

Con respecto a la investigación sobre las cogniciones del profesorado de lenguas en formación (“The pre-service language teachers”), parte de los estudios se han centrado en identificar, describir y clasificar la cognición de este colectivo durante el periodo de formación inicial, es decir, sus creencias, teorías implícitas, preconcepciones, actitudes, toma de decisiones y conocimiento sobre diferentes aspectos de la educación. También hay estudios que se han centrado en el proceso de desarrollo de dichas cogniciones y en los procesos de cambio.

Tomando como referencia la clasificación llevada a cabo por Borg (2006), investigaciones como las de Bailey et al. (1996), Brown & McGannon (1998), Cumming (1989), Farrell (2001), Golombek (1998), Johnson (1992, 1994, 1996), Numrich (1996), Tsang (2004) y Wardford & Reeves (2003), se han centrado en el estudio de aspectos tan variados como los siguientes:

- La influencia que tienen las primeras experiencias de aprendizaje de la lengua de los profesores en formación sobre sus cogniciones.
- Las creencias de este colectivo sobre la enseñanza de la lengua.

- La toma de decisiones interactiva y su conocimiento práctico.
- La estructura y el proceso de cambio de sus cogniciones y su comportamiento durante la formación inicial.

El segundo ámbito de estudio dentro de esta corriente de investigación es el que se centra en las cogniciones de los profesores de lengua en activo (“In service language teachers”).

Siguiendo con la recopilación de Borg (2006), en una parte de estos estudios, como los de Allen (2002), Flores (2001), Kern (1995) y Richards et al. (1992), el foco de atención se sitúa en describir las cogniciones de los profesores en ejercicio sin la observación de la práctica en el aula, obteniendo los datos mediante cuestionarios. Borg (2006) también hace referencia a un grupo de investigaciones, como las de Breen et al. (2001), Golombek & Johnson (2004), Woods (1991; 1996) o Hayes (2005), sobre las cogniciones de los docentes pero en relación directa con su conducta en el aula. En concreto versan sobre aspectos tan variados como:

- Las razones que subyacen a la toma de decisiones interactivas.
- Modificaciones de las programaciones de aula.
- Principios y prácticas colectivas.
- Cambios en las cogniciones y conductas durante la formación permanente.
- Teorías implícitas sobre la enseñanza comunicativa de la lengua.
- Informes narrativos sobre las cogniciones y prácticas de los profesores en activo.

Otro grupo de investigaciones en la clasificación de Borg (2006), como las de Johnson (2003), Mok (1994), Nunan (1992) Richards (1998) o Tsui (2003), gira en torno a la comparación de las cogniciones de profesores en servicio con y sin experiencia.

Ya en nuestro país es necesario destacar la línea de investigación llevada a cabo por el grupo PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) de la Universidad de Barcelona sobre el pensamiento del profesor. Más concretamente, sus primeras investigaciones han estado dirigidas al conocimiento de las representaciones, creencias y saberes (CRS) de los docentes sobre las situaciones plurilingües actuales y el aprendizaje de lenguas y cómo éstas influyen en su conducta en el aula.

Para comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas es preciso observar lo que sucede en las aulas e indagar en las fuerzas que operan tras las actuaciones visibles de profesores y alumnos. Nos preguntamos qué piensan los docentes de la materia que enseñan -la lengua-, cómo creen que se ha de enseñar y cómo la enseñan, cómo creen que aprenden los alumnos. (Cambra, Ballesteros, Palou et al., 2000, pág. 26).

Más recientemente, la línea de investigación de este grupo, formado por autores como Birello, Cambra, Fons, Palou y Sánchez Quintana, entre otros, ha estado dirigida al estudio de la evolución y reestructuración de los CRS durante periodos de formación, utilizando otras vías de obtención de datos como los relatos de vida lingüística. El objetivo final es profundizar en cuestiones teóricas en colaboración con los docentes y ayudarles en la reestructuración de sus representaciones revisando y mejorando al mismo tiempo los modelos de formación del profesorado, así como sus contenidos.

Un ejemplo, dentro de las investigaciones desarrolladas por este grupo, es el estudio de Cambra, Ballesteros, Palou et al. (2000) sobre los CRS de profesores respecto a la lengua oral. En esta investigación se analizaron, mediante entrevistas y observaciones de aula, los conceptos que sobre la lengua oral y su proceso de enseñanza-aprendizaje tienen una muestra de profesores de lengua castellana y catalana de la Enseñanza Obligatoria. Tras el análisis del discurso patente y latente proporcionado por los docentes se extrajeron las siguientes conclusiones básicas:

- Existe una contradicción entre la importancia que los profesores dan a la lengua oral como herramienta de comunicación y el hecho de que apenas se trabaje en clase.
- La concepción más generalizada sobre el Enfoque Comunicativo es aquella que lo identifica con la interacción oral.
- Se produce una asociación automática entre lengua oral y escrita.
- Los profesores justifican el no trabajar las destrezas orales con las siguientes razones: el carácter etéreo de la interacción oral, concepción de la forma escrita como medio eficaz de aprendizaje, el miedo a la crítica y la adopción de posturas tradicionales, no se puede hacer con clases numerosas y/o heterogéneas, no se valora

por padres ni alumnos, es difícil de trabajar, falta un modelo explicativo de la lengua oral y la incertidumbre que existe sobre los contenidos a enseñar.

- La programación, la práctica y la evaluación de las habilidades orales se constituyen como una fuente importante de problemas.
- Los docentes tienen la idea recurrente de que lo oral se practica suficientemente fuera del aula.

En el estudio publicado por Ballesteros, Llobera, Cambra et al. (2001) se analizó la relación entre las creencias y actuaciones de una muestra de profesores de lengua y las diferencias de conceptualización respecto a la Reforma entre los pertenecientes a la etapa de Primaria y Secundaria. Mediante el análisis de sus declaraciones verbales, de las observaciones de aula y de la descripción del contexto donde se producen, se llegó a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de docentes identifican la lengua con un instrumento y/o con la gramática.
- Les surge el dilema entre adoptar el modelo de lengua que deriva de su formación y el “Enfoque Comunicativo” de la Reforma.
- Para los profesores de Primaria lo comunicativo está ligado a aspectos afectivos y sociales dentro de la interacción del aula. Para los de Secundaria está ligado a la enseñanza de las destrezas orales.
- Existe un desequilibrio entre la importancia ideal y real que se concede al desarrollo de las destrezas básicas, priorizando la lectoescritura sobre la dimensión oral.
- Aunque existe un alto grado de coherencia entre las declaraciones de los profesores y su actuación en el aula, las clases siguen estando centradas en el docente, se trabaja poco en grupo, apenas existe una enseñanza explícita de lo oral y el enfoque comunicativo se interpreta de forma reducida.
- La falta de un modelo explicativo y de una tradición en la enseñanza de la lengua oral genera problemas conceptuales y prácticos a la hora de trabajarla.

Otro ejemplo de estos estudios es el de Cambra y Palou (2007) quienes trabajaron con una muestra variada de ocho profesores de diferentes lenguas y etapas educativas para determinar sus CRS. Para ello se realizaron entrevistas individuales, observaciones de prácticas en el aula, discusiones en grupo y evaluaciones personales.

En esta misma línea, Aristu y Fons (2007) realizaron un estudio sobre una muestra de 10 profesores en formación durante su periodo de prácticas. Mediante el análisis de los datos obtenidos a través de diarios personales, cuestionarios, entrevistas y observaciones de las sesiones de tutoría, los resultados demuestran que:

- El diario funciona como espacio y herramienta de reflexión.
- En los casos en los que no ha fomentado la reflexión ha servido como forma de relatar cronológicamente las actividades o para la recogida de estrategias, juegos y materiales para su utilización en un futuro.
- Los objetos de reflexión más frecuentes han sido: los dilemas metodológicos y la conducta de los alumnos.
- En los diarios se reflejan los sistemas de creencias de los futuros docentes, especialmente respecto al concepto que tienen de los que es ser un “buen maestro”. Esta característica la asocian principalmente a la capacidad de controlar el comportamiento del grupo más que al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro estudio llevado a cabo por el grupo Plural, recogido en Fons y Palou (2008b), se centró en el análisis de los relatos de vida de una muestra diversa de profesores de Primaria y Secundaria quienes debatían sobre la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües y eran sometidos a entrevistas. Este estudio vino a corroborar la utilidad de la reflexión sobre las propias vivencias para llegar a interpretarlas desde fuera con el apoyo de otros profesionales y reconocer los filtros que actúan sobre las representaciones personales que hacen los maestros de la realidad. Ser consciente de estos filtros permite ser más sensibles a las experiencias de terceros y responder a sus necesidades, como es el caso de los alumnos inmigrantes.

Más recientemente, el grupo PLURAL ha estado trabajando sobre relatos de vida lingüística de maestros y alumnos potenciando la reflexión metacognitiva y metalingüística como medio para conocer las dificultades propias de contextos plurilingües y de la enseñanza de lenguas (Palou, 2010).

Otra grupo de estudios es el relativo a los profesores noveles de lengua, que junto a la investigación basada en informes narrativos de profesores en ejercicio, son las que más relación directa tienen con esta tesis doctoral y que por tanto voy a describir con más detenimiento.

A) La investigación sobre las cogniciones de los profesores noveles de inglés

Continuando con la revisión de Borg (2006) como principal referente, hay varias investigaciones que específicamente han estudiado las cogniciones de los profesores de lengua durante su primer año de docencia.

Uno de los primeros estudios de referencia es el de Spada y Massey (1992, en Borg 2006), quienes pretendieron determinar de qué manera los profesores noveles transferían al aula el conocimiento teórico (en concreto el conocimiento sobre metodología) sobre el área de inglés como segunda lengua (ESL) adquirido durante su formación inicial.

Este estudio realizado sobre una muestra de tres profesores noveles de inglés fue poco concluyente, ya que mientras que en dos de los casos se producía la transferencia de conocimiento, en un tercero esta circunstancia no se daba. Los investigadores lo justificaron por la influencia de los factores contextuales del colegio. Además ninguno de los docentes consideraba que hubiera una relación directa entre sus prácticas en el aula y su conocimiento teórico sobre metodología.

Otros estudios a los que hace referencia Borg (2006) son los llevados a cabo por Pennington y Richards (1997) y Richards y Pennington (1998), quienes estudiaron a una muestra de cinco profesores noveles de inglés como segunda lengua en Hong Kong. Estos docentes recibieron una formación basada en una versión del método comunicativo priorizando entre otros los siguientes principios:

- Enfatizar el uso significativo de la lengua.
- Prestar igual atención a la forma y a la función.
- Centrarse en las necesidades e intereses de los alumnos.
- Tomar el control de la clase.
- Planificar detalladamente las lecciones.
- Ser sensible al contexto de la clase.
- Usar el inglés como el medio de instrucción.

Los resultados demuestran que si bien al principio del curso los profesores noveles se aferraban a estos principios, con el paso del tiempo sus prácticas en el aula diferían de ellos, centrandó su atención en dos objetivos básicos: establecer su rol docente y una relación óptima con sus alumnos; y cumplir con el material de referencia (programación y libro de texto) preparando a los alumnos para la evaluación y los exámenes.

Estos autores también analizaron los factores que influían en el abandono de los principios metodológicos y didácticos adquiridos por los noveles durante la formación inicial, concluyendo que los más determinantes son:

- El elevado número de alumnos por clase.
- La desmotivación del grupo.
- La presión de los exámenes.
- Una programación inflexible.
- La presión por ajustarse a la forma de actuar de los compañeros experimentados.
- La escasa competencia comunicativa en inglés de los alumnos.
- La resistencia de estos a adoptar nuevas formas de aprender.
- La excesiva carga laboral.

Estos factores influyeron en la decisión de los noveles de abandonar los principios de la formación inicial y adoptar una estrategia de supervivencia aferrándose a la programación y a enfoques de enseñanza más conservadores propios de su experiencia pasada como alumnos.

Aunque esta investigación no se puede encuadrar directamente dentro de la corriente sobre la problemática de los profesores noveles, claramente estos factores se pueden considerar como dificultades y problemas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, coincidiendo con los resultados de las investigaciones al respecto

analizadas en el apartado 1.3 de este capítulo y formando a su vez parte de los problemas detectados en el estudio de caso objeto de esta tesis y descritos en el informe de investigación.

Otra perspectiva en el estudio de las cogniciones de los profesores noveles de inglés, viene de la mano de la investigación de Farrell (2003, en Borg 2006), quien llevó a cabo un estudio de caso de un profesor novel de inglés como lengua extranjera (EFL) en Singapur para ahondar en su proceso de socialización. En concreto, este autor pretende determinar la influencia del rol ejercido por el colegio y los compañeros en el desarrollo profesional del novel durante su primer año de docencia.

Los resultados vienen a demostrar la influencia que tienen una alta carga laboral y el escaso apoyo de los compañeros en la aparición del “shock” de la realidad experimentado por el docente. La falta de comunicación y de intercambio de experiencias con los compañeros viene a avalar la cultura excesivamente individualista de la escuela. Como aspecto positivo sí que hubo un apoyo explícito del Director, aunque esta función debería haberla llevado a cabo el mentor designado por la Administración.

Teniendo en cuenta las reflexiones del novel durante su primer año, este autor identifica una serie de etapas por las que de manera cíclica pasa el profesor principiante:

- Idealismo inicial y fuerte identificación con los alumnos.
- Estado de “shock” al enfrentarse a la realidad del aula.
- Reconocimiento de sus dificultades, sus problemas y sus causas seguido de un cuestionamiento de su capacidad como docente.
- Adaptación a la cultura escolar y establecimiento de rutinas que le permitan sobrellevar la presión dentro y fuera del aula.
- Centrarse en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Este estudio viene a concluir que el novel responde a la mayoría de las demandas propias del primer año de docencia por sí solo, sin un proceso de inducción ni el apoyo de sus compañeros y con una alta carga laboral llena de retos instruccionales y de gestión del aula. Se demuestra que el contexto social e institucional determina en parte

las cogniciones del profesor novel, principalmente las relacionadas con su identidad profesional.

Por último, es interesante nombrar el estudio llevado a cabo por Grossman (1989, en Borg 2006) para conocer el contenido del conocimiento pedagógico de seis profesores noveles de inglés de los Estados Unidos, con respecto a la enseñanza del área de Literatura Inglesa. Aunque todos los docentes de la muestra dominan el inglés como materia sólo tres de ellos habían recibido una formación didáctica específica. El objetivo del estudio era determinar la influencia de la formación inicial en el trabajo del aula, en concreto si el conocimiento de la lengua es suficiente requisito para una enseñanza efectiva de la misma.

La principal conclusión es que una formación didáctica y metodológica específica influye en el contenido del conocimiento pedagógico de los noveles, particularmente respecto a tres aspectos: la concepción sobre la materia y los propósitos de su enseñanza, la concepción sobre el contenido curricular a enseñar y la concepción sobre la comprensión de la materia por parte de los alumnos. Las diferencias básicas entre los dos grupos de noveles fueron:

- Entender la enseñanza del inglés como análisis de textos literarios frente a entenderla como una oportunidad de expresión personal y comunicación mediante la lectura y la escritura de literatura.
- Tomar decisiones curriculares y de planificación en torno al análisis de textos literarios frente a hacerlo teniendo en cuenta la comprensión de los alumnos y el contexto de enseñanza.

B) La investigación basada en informes narrativos sobre la cognición de los profesores de inglés en activo

Entre las diferentes líneas de investigación sobre el pensamiento de los profesores de inglés como segunda lengua y lengua extranjera, se encuentran los estudios basados en narraciones de los propios docentes sobre sus experiencias, pensamientos y emociones dentro y fuera del aula. Las referencias son extremadamente escasas, reduciéndose a dos estudios recientes dentro de la revisión de Borg (2006). En concreto son los estudios

llevados a cabo por Golombek y Johnson (2004) y por Hayes (2005), que representan una referencia muy importante aunque escasa para la fundamentación teórica de esta tesis doctoral.

En concreto su aportación radica en ser estudios narrativos sobre el pensamiento de profesores de inglés en activo y la defensa que sus autores hacen de la utilidad que tiene para el investigador y para el docente este tipo de aproximación más holística a la experiencia, pensamiento y acción de los profesores. Como afirma Borg (2006):

“...such narratives can provide insight into teacher knowledge and its development and that by writing narratives teachers come to transform their understandings of themselves and their work” (pág. 99).

Con respecto al estudio de Golombek y Johnson (2004, en Borg 2006), estos autores analizaron las narraciones de tres docentes sobre su experiencia en el aula para ahondar en la manera en que llegaban a una mejor comprensión de su práctica docente. Por ejemplo, se describe cómo uno de los profesores llega a tomar conciencia del dilema que se le plantea entre el control de la conducta en el aula y el deseo de fomentar la participación de los alumnos más tímidos. Otro ejemplo, son los celos y la desconfianza descrita por otro docente respecto al enfoque que está adoptando para la enseñanza de la literatura. De manera general este estudio viene a demostrar la influencia que tienen las emociones del profesor como estímulos para el cambio cognitivo, aspecto que ha despertado muy poco interés con anterioridad.

El segundo estudio de referencia, es el desarrollado por Hayes (2005), quien se basa en historias de vida para ahondar en el pensamiento del profesorado de lengua. Este autor describe el periodo de iniciación y de desarrollo profesional a lo largo de los años de tres profesores de inglés de Sri Lanka, analizando a través de sus historias la relación existente entre sus experiencias contadas y el ámbito de los factores sociales y personales. En particular presta atención a la influencia que tiene durante el periodo de iniciación el modelo de enseñanza que experimentaron en el pasado como alumnos, justificado en parte por el autor por el hecho de que estos docentes no habían recibido una formación específica previa como docentes.

Otro elemento influyente en la evolución de las cogniciones de estos profesores es el rol que desempeñan sus compañeros. En concreto, los profesores estudiados consideran a sus iguales como un recurso de aprendizaje esencial, por lo tanto el aprendizaje colaborativo se sitúa como uno de los impulsores del desarrollo del aprendizaje docente por encima de los cursos de formación permanente.

Conclusiones sobre la corriente de investigación centrada en las cogniciones del profesorado novel de inglés

Como expone Borg (2006), son muy escasos los estudios sobre el pensamiento de los profesores noveles de inglés, como segunda lengua y como lengua extranjera, generando un vacío de información y conocimiento sobre sus primeras experiencias al incorporarse a la docencia.

Está abierta la posibilidad de seguir investigando sobre aspectos como la relación entre la formación inicial y las prácticas en el aula, el proceso de socialización y el contenido de su conocimiento pedagógico. Las escasas investigaciones sobre estos temas vienen a demostrar que la transferencia del conocimiento teórico y las creencias al aula no es tan evidente y sencilla como se puede creer ni se produce de forma lineal. Al mismo tiempo, los factores contextuales ejercen una gran influencia en la conducta y en el pensamiento del profesor novel llegando incluso a modificar los principios y teorías implícitas interiorizadas durante la formación inicial. Finalmente, también se evidencia que el simple dominio de la materia no es suficiente requisito para lograr una enseñanza y un aprendizaje efectivos.

En síntesis, en comparación con los estudios sobre el pensamiento del profesor novel sobre diferentes dimensiones, los que hacen referencia explícita al área de inglés como lengua extranjera son comparativamente insignificantes en número, más aún en lo relativo a la problemática de este colectivo. Además, como afirma Borg (2006), es complicado establecer elementos en común entre las distintas investigaciones y lograr un cuerpo de investigación coherente y unificado que permita avanzar en este campo.

1.2.4. Revisión de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor en las principales bases de datos educativas: Búsqueda de nuevas tendencias y actualización.

A la hora de realizar este acercamiento a la tradición investigadora dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor me he basado en las recopilaciones de autores reconocidos internacionalmente como son Clark y Peterson (1986), Shavelson y Stern (1985) o Yinger (1986) y otros a nivel nacional como es el caso de Marcelo (1987).

Aunque el objetivo de esta primera parte del trabajo ha sido el de detectar grandes líneas o corrientes de investigación y sus principales conclusiones, más que realizar una revisión exhaustiva, existe el problema de la actualización. Las revisiones arriba mencionadas sólo recogen los estudios realizados hasta la mitad de la década de los 80, y a pesar de que existen obras de este tipo más actuales vuelven a hacer referencia prácticamente a los mismos estudios por su relevancia y aportación.

Por esta razón considero necesario un análisis más actual de las investigaciones relativas al pensamiento del profesor, ya que aunque es posible que muchas de ellas no sean tan relevantes nos pueden aportar una idea de cuáles son las nuevas tendencias o líneas de investigación recientes así como sus aportaciones y conclusiones.

a) Resultados de la revisión de las bases de datos REDINED y TESEO:

Tras introducir en el buscador el término general “pensamiento del profesor” y otros más específicos como “planificación docente”, “toma de decisiones interactiva”, “problemática del profesor”, “profesor novel”, “teorías implícitas”, “toma de decisiones”, “pensamiento pedagógico”, etc. He recopilado numerosas referencias relacionadas con este tema, cerca de 400 “abstracts”, referidos a investigaciones, tesis doctorales y síntesis de estudios publicadas en revistas educativas especializadas.

Para realizar la revisión y establecer el estado de la cuestión he seleccionado cerca de una cuarta parte de estas referencias, aplicando criterios como la amplitud y carácter general del estudio, fecha de finalización reciente o utilidad y relación directa con los aspectos tratados en este trabajo.

Posteriormente he clasificado estas investigaciones en categorías teniendo en cuenta la dimensión del pensamiento del docente que pretenden investigar, así como las tradiciones y corrientes dentro de este paradigma (**ver anexo nº 16**).

Tras este proceso de actualización puedo concluir que la mayoría de las investigaciones siguen sin ser excesivamente actuales (década de los 80 y 90) y no he detectado ninguna corriente de investigación novedosa, ya que la mayoría de los aspectos investigados ya lo han sido en estudios anteriores obteniendo resultados coincidentes.

Quizá sí se puede hacer referencia al grupo de estudios que relacionan el desarrollo del pensamiento del profesor con los programas de formación, pero su porcentaje parece indicar un bajo interés por este aspecto (siempre tomando como referencia la información de estas bases de datos). Sin embargo, sí parece que en los estudios más recientes vuelve a surgir el interés por adaptar los programas de formación inicial y continua de los docentes a las nuevas exigencias del contexto educativo. En concreto, son varias las investigaciones y tesis doctorales recientes que abordan el tema de las competencias profesionales del docente y la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico como base para la construcción de un conocimiento realista.

En el caso de las investigaciones sobre la planificación docente, he podido observar en esta revisión una disminución del interés por esta cuestión en investigaciones recientes. Al mismo tiempo, es una dimensión del pensamiento docente que apenas se estudia de manera aislada, sino que aparece en un segundo plano o como referencia en el análisis de otras dimensiones, por ejemplo la toma de decisiones o las creencias y teorías implícitas, siendo difícil encontrar investigaciones centradas únicamente en esta cuestión.

Respecto a las investigaciones sobre el proceso de toma de decisiones, estas se refieren a los tres momentos de la acción docente: la planificación de la enseñanza, las decisiones que toman durante la práctica interactiva y la toma de decisiones durante el proceso de evaluación. Es concretamente en las investigaciones sobre las teorías implícitas y creencias de los docentes donde se da una mayor diversidad de temas estudiados. En concreto, respecto a esta última, se pueden encontrar estudios relativos a la planificación, la evaluación, la integración, la enseñanza, la investigación educativa, la atención a la diversidad o las innovaciones educativas.

En relación a los estudios sobre los diferentes tipos de pensamiento docente, existe una clara conexión con los desarrollados sobre la formación docente, ya que la mayoría de ellos vuelven a hacer referencia al proceso de construcción del conocimiento práctico personal a partir de la reflexión, el pensamiento crítico y la autoevaluación, aunque también se encuentran investigaciones sobre la estructura y composición de dicho pensamiento.

Respecto a las investigaciones sobre la problemática docente, estas se centran principalmente en detectar cuáles son los problemas percibidos por los profesores pero sin ahondar en las causas que los producen, los condicionantes o el proceso de pensamiento y toma de decisiones para su resolución. La mayoría de estudios se dirigen a inventariar dicha problemática y analizar el grado de preocupación de los docentes respecto a cada problema. En este sentido, apenas he encontrado referencias de investigaciones que utilicen la metodología auto-biográfica narrativa ni auto-etnográfica en las que los profesores no solamente hagan explícitos sus procesos de pensamiento en la resolución de problemas, sino que también participen directa o indirectamente en la interpretación y análisis de dicho pensamiento.

Aparte de los diferentes objetos de estudio, también he observado una gran diversidad en cuanto a los niveles educativos a los que pertenecen las muestras y en cuanto a las áreas que imparten, predominando las investigaciones respecto a la Etapa de Secundaria y al contexto de la educación universitaria frente a la Etapa de Primaria e Infantil. Con respecto a las áreas, predominan las referidas a las Matemáticas y Educación Física frente a otras como el caso de Lenguas Extranjeras, donde apenas he encontrado referencias.

Aunque la problemática del profesor de inglés no parece que sea un tema muy recurrente, a pesar de la implantación de secciones bilingües y la importancia que se le da actualmente a esta área, no ocurre lo mismo con respecto al interés sobre la problemática del profesor novel. En la revisión he podido observar un interés reciente y cierto predominio en el ámbito universitario y de nuevo en el área de Educación Física.

Finalmente, con respecto a los estudios que comparan profesores noveles y con experiencia, he podido observar que estos se centran en diversos aspectos como la planificación, su pensamiento, sus principios didácticos, la toma de decisiones, su conducta durante la práctica interactiva,..., pero apenas hay estudios de caso

longitudinales que analicen la evolución y proceso de cambio de un mismo docente desde su condición de principiante a experto. Tampoco he encontrado referencias a investigaciones comparativas entre profesores noveles y con experiencia en lo referente al tipo de problemas que encuentran y al contenido de su pensamiento durante el proceso de resolución de los mismos.

Para concluir, existe un equilibrio porcentual entre los distintos grupos de estudios lo que puede indicar que no existe actualmente una preferencia clara en nuestro país hacia ninguna de las dimensiones del pensamiento del profesor. No obstante, me sorprende el hecho de que los estudios sobre la problemática docente presenten un porcentaje tan bajo teniendo en cuenta la tradición investigadora y la importancia que tiene este aspecto en el desarrollo de los programas de formación inicial.

b) Resultados de la revisión de la base de datos ERIC (The Educational Resources Information Center)

El proceso de búsqueda, selección y clasificación en esta base de datos ha sido similar al anterior. El primer paso ha sido introducir una serie de términos de búsqueda con un progresivo grado de concreción, “teacher thinking”, “teachers’ problems”, “beginning teacher”, “teacher planning”, “teacher beliefs”, etc. En esta primera búsqueda he recopilado todas las referencias relacionadas con este tema, eliminando aquellas que no eran representativas o no estaban relacionadas directamente con el pensamiento del profesor. Posteriormente he clasificado estas investigaciones, a partir de la lectura de los “abstracts”, en distintas categorías (**ver anexo n° 17**).

Los resúmenes de investigación consultados, además de ser numerosos y variados son bastante recientes, lo que permite, con la prudencia de la limitación de los datos, extraer algunas conclusiones sobre las líneas de investigación actuales dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor.

En primer lugar hay que volver a hacer mención a los escasos estudios realizados recientemente sobre ciertas dimensiones clásicas del pensamiento docente muy investigadas con anterioridad, como son el proceso de planificación, la toma de decisiones interactiva y la problemática, lo que parece indicar un cambio en los centros de interés de los investigadores. Destaca el porcentaje de estudios sobre el pensamiento

reflexivo y crítico y las teorías y creencias del docente, es decir, sobre aspectos más personales y emocionales frente a aspectos más relacionados con la descripción del proceso educativo en sí. También parece que ha aumentado el interés sobre el proceso de generación del pensamiento del profesor más que el producto final, centrándose gran cantidad de estudios en el colectivo de profesores “preservice” o en formación (en detrimento de los profesores noveles) y en la relación de dicho proceso con la formación inicial teniendo como referencia o modelo al profesor eficaz con experiencia. Son significativos los estudios de caso longitudinales que pretenden analizar la evolución del pensamiento docente, normalmente las creencias y teorías implícitas.

En este interés por conocer qué factores y situaciones influyen en el desarrollo del pensamiento del profesor, el análisis porcentual parece indicar como el más determinante **el pensamiento reflexivo y crítico** como el motor principal de construcción y desarrollo del conocimiento práctico personal. Se podría hablar de una corriente de investigación centrada en la influencia de la capacidad reflexiva del docente en la construcción de su conocimiento y en cómo reformar la formación inicial para incentivarlo. En relación con esto último, son varios los estudios que analizan la utilidad de incorporar las nuevas tecnologías en los planes de formación del profesorado para fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, como por ejemplo a través de portafolios electrónicos y blogs de discusión enfocados a la reflexión conjunta y al aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, dentro de los estudios encontrados en esta base de datos en relación a las teorías implícitas, creencias y principios, parece que existe de nuevo un mayor interés por la dimensión más personal y emocional del docente, centrándose en sus actitudes ante aspectos como la coeducación, la multiculturalidad, la integración, etc., frente a otros más tradicionales como su rol docente, el aprendizaje o los alumnos.

A modo de síntesis se puede apreciar un giro de las investigaciones desde dimensiones del pensamiento del profesor centradas en el proceso educativo (planificación, toma de decisiones...) hacia dimensiones con mayor influencia emocional (actitudes, teorías implícitas...) y hacia el proceso de desarrollo del pensamiento docente (formación inicial, pensamiento reflexivo y crítico, situación de los futuros profesores, etc.).

Con respecto a las investigaciones específicas sobre el pensamiento del profesor de inglés como lengua extranjera son de nuevo muy escasas las referencias encontradas, aunque parece que en los últimos años está surgiendo un interés especial por el proceso cognitivo que pone en marcha el profesorado de lengua en la enseñanza de esta materia. Tal como afirma Borg (2001):

(...) language teaching has in recent years seen an increase in the number of studies of teacher cognition which encourage teachers to describe and talk about their work and which use these accounts to develop our understanding of what it means to be a language teacher (pág. 173).

1.2.5. Conclusiones sobre la investigación del pensamiento del profesor.

Después de este recorrido por la investigación dentro de las distintas corrientes en las que se bifurca el Paradigma del Pensamiento del Profesor, se puede concluir que su principal contribución al conocimiento del proceso educativo ha sido ampliar en parte la visión y conocimiento de lo que es la enseñanza, añadiendo descripciones de los procesos mentales de los docentes a las descripciones de sus conducta observable en el aula. No obstante, *“son muy pocos los casos en los que podría hablarse de un cuerpo sistemático y acumulativo de investigación”* (Clark y Peterson, 1986, pág. 529). Existen demasiados aspectos por explorar, pero sobre todo queda pendiente la superación de los estudios parciales y aislados integrando los resultados y considerando el proceso global de enseñanza.

Ejemplos claros son la inexistencia de estudios que relacionen la planificación y la toma de decisiones interactiva del profesor con sus teorías implícitas, que la mayoría de estudios se centren en la etapa de Primaria o que casi todos los profesores estudiados tengan experiencia (aunque esta tendencia esta cambiando a favor de los profesores noveles). Estas investigaciones *“dicen muy poco acerca de cómo evolucionan con el tiempo, la planificación docente, sus pensamientos y decisiones interactivos y sus teorías y creencias”* (Clark y Peterson, 1986, pág. 529). Una forma de cubrir esta deficiencia y lograr una perspectiva global de los procesos de pensamiento de los profesores sería realizar estudios longitudinales para conocer su evolución, aunque la

complejidad de dichos estudios limita esta posibilidad, o bien realizar estudios comparativos entre profesores noveles y con experiencia.

En definitiva, la principal crítica a la investigación sobre el pensamiento del profesor ha sido considerar sus distintas dimensiones como compartimentos estanco, cuando es evidente su interrelación. Sin embargo, la dificultad metodológica que supone adentrarse en la dimensión no observable del proceso educativo, justifica en parte la necesidad de acotar y delimitar los ámbitos que se estudian.

1.3. LOS PROFESORES PRINCIPIANTES: ADAPTACIÓN A LA REALIDAD EDUCATIVA Y PROBLEMÁTICA.

Introducción

La celebración en 1986 del I Congreso sobre Pensamientos y Toma de Decisiones no hizo más que constatar el cambio de paradigma en nuestro país hacia la investigación de los procesos de enseñanza desde una perspectiva cognitiva, prestando especial atención al pensamiento de profesores y alumnos y su repercusión en la práctica educativa.

Es cierto que la tradición investigadora en España sobre el Pensamiento del Profesor ha estado relacionada directamente con la mejora de los sistemas de formación del profesorado con el objetivo de que los futuros profesores desarrollen una serie de competencias profesionales especialmente la competencia reflexiva. Sin embargo, en el ámbito internacional, esta corriente de estudio abarca no sólo el colectivo de profesores en formación, sino también a los profesores principiantes en ejercicio y a los profesores expertos, entendiendo este proceso de desarrollo de las competencias profesionales como un aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional.

El interés se centró inicialmente en definir qué es una buena enseñanza, para lo cual se estudió la práctica y el proceso de pensamiento de profesores expertos para establecer una referencia en la formación de profesores noveles. Surgió una corriente dentro de la investigación del pensamiento del profesor basada en la comparación de profesores expertos y principiantes, desarrollada por investigadores como Calderhead en Inglaterra o Berliner en Estados Unidos. Finalmente, la complejidad del proceso de socialización

de profesores principiantes y los numerosos problemas que encuentran en su periodo de iniciación profesional ha dado lugar a otra vía de investigación: cómo los profesores noveles a través de la resolución de problemas van construyendo su conocimiento práctico e interiorizan las cualidades que se les supone y exigen a los profesionales de la enseñanza.

De las numerosas y variadas perspectivas dentro de la investigación sobre los profesores noveles voy a centrarme en el análisis de varias cuestiones básicas e interrelacionadas: la adaptación del profesor novel a la realidad educativa, los problemas que se encuentra durante este proceso y cómo la reflexión, la toma de decisiones y la resolución de dichos problemas le permite ir construyendo su conocimiento práctico personal y adaptarse al medio en un proceso cíclico.

1.3.1. La adaptación del profesor principiante a la realidad educativa: **El “shock” de la realidad.**

Según Vera Vila (1988) dentro de los estudios sobre el profesorado novel se pueden identificar tres modelos básicos de investigación: el enfoque evolutivo, el enfoque cognitivo y el sociológico. Los dos primeros con una alta influencia de las teorías cognitivas, pretenden diferenciar las etapas por las que pasa un novel hasta convertirse en experto, cómo se produce la transición y el cambio de una etapa a otra y las diferencias de pensamiento y de problemática que encuentran los noveles en cada una de estas fases o etapas evolutivas. Estos modelos de base psicológica se centran en el desarrollo evolutivo, en el aprendizaje y en los métodos de enseñanza, pero olvidan la dimensión social y cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es el enfoque sociológico quien viene a cubrir esta deficiencia, dando especial importancia a las relaciones personales y al desarrollo de habilidades sociales en el proceso de integración y pertenencia del novel a la comunidad educativa, así como la influencia del contexto en el pensamiento docente y en los problemas percibidos.

Teniendo en cuenta los estudios realizados bajo estos tres enfoques básicos, en los primeros años siguientes a la incorporación al sistema educativo, el docente pasa por un **periodo de socialización**, de iniciación a la enseñanza, en el que se adapta a la realidad educativa, tiene la oportunidad de reafirmar o bien modificar sus teorías implícitas sobre

esta, comienza a establecer sus primeras rutinas, etc. Tal como lo define Marcelo (2009):

“Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (pág. 1)

Es en definitiva una etapa de resolución casi constante de problemas en la que el nuevo profesor busca sobrevivir a este periodo de adaptación (fase de supervivencia) de la mejor manera posible ante los ojos de alumnos, padres y compañeros.

A pesar de haber superado un periodo de formación inicial largo, los profesores noveles no están familiarizados con ciertas situaciones ni han adquirido un conocimiento de las destrezas sociales necesarias para adquirir un rol determinado en la escuela, lo que les produce inseguridad y estrés. Al mismo tiempo, acceden al sistema educativo con una serie de teorías implícitas, experiencias previas, valores..., es decir, con un modo de percibir la realidad educativa muchas veces idealizado por la falta de contacto directo con dicha realidad. Según Bullough (2000) esta visión sobre la educación se comienza a construir desde que se inicia la carrera de magisterio, incluso antes, a partir de su experiencia como estudiantes en la escuela, y se va consolidando a lo largo de distintos periodos decisivos como son los periodos de prácticas y el inicio en la profesión.

Los docentes no aprenden a enseñar de forma mecánica sino que parten de un conocimiento previo que suele entrar en conflicto con la realidad del aula. En síntesis, este proceso de socialización requiere adaptarse, y en cierta manera adquirir, la cultura escolar, es decir, el conjunto de valores y modelos normativos asumidos en el centro.

Simon Veenman denominó a esta situación inicial el **“shock de la realidad”**, para referirse a *“un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos,- y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio de la ética de lo práctico”* (Marcelo, 1991, pág. 10). Más adelante lo definió como *“el colapso de los ideales misioneros elaborados durante la formación del profesor con la cruda realidad de la vida cotidiana de clase”* (Veenman, 1988, pág. 40). Este proceso implica sobre todo un cambio de actitudes, de ideales, de teorías implícitas y de creencias, lo que supone una reorganización de los constructos y esquemas cognitivos

de la persona, produciendo desánimo y ansiedad. Esta situación de reestructuración cognitiva es lo que Lagana (1970, en Marcelo 1991) denomina **“la curva del desencanto”** donde el deseo de innovación y los ideales de la formación inicial se van perdiendo en los primeros años de enseñanza. Además existen varias razones personales y situacionales que pueden contribuir a esta situación de malestar docente, como por ejemplo una elección equivocada de la profesión, unas actitudes y características personales inapropiadas, una formación y un entrenamiento profesional inadecuados y una situación escolar compleja.

El profesor novel suele experimentar un conflicto entre sus creencias y su conducta en clase, cambiándolas mediante la justificación de dicha conducta, o bien modificando esta última de acuerdo a sus creencias. Estos profesores durante el “shock de la realidad” en su incorporación al sistema educativo, tienen la tendencia a restablecer el equilibrio entre creencias y conducta. Normalmente este conflicto se resuelve a favor de la segunda ya que las creencias e ideas que el profesor ha adquirido durante su formación inicial son modificadas para justificar la propia práctica.

Olson y Osborne (1991, en Bollough, 2000) identificaron en su estudio sobre profesores noveles una serie de conductas y respuestas comunes en su primer año de docencia que vienen a corroborar la dificultad de este proceso de socialización:

- Los profesores noveles comienzan desde un primer momento a ser conscientes de los límites de sus habilidades y funciones.
- Llevan a cabo un proceso de autoevaluación constante de sus habilidades y creencias sobre la educación para adaptarse mejor al contexto.
- Progresivamente pasan de reaccionar ante las situaciones a tener un mayor control sobre las mismas.
- El apoyo y reconocimiento de los compañeros aumenta su seguridad.
- Establecen relaciones muy cercanas con los alumnos en un intento de conocerles mejor y poder satisfacer sus necesidades, lo que a su vez aumenta la seguridad y el control del novel.

- Evalúan su éxito en función del control de la clase apareciendo una sensación de fracaso al no lograrlo siempre. Este criterio evaluativo es sustituido por otros a medida que aumenta la seguridad y el control.
- Amplían progresivamente sus concepciones pedagógicas, lo que es un paso fundamental en su camino de convertirse en profesores competentes.
- Los cambios en su conducta tienden a producirse como resultado de un proceso de ensayo-error.

Muchos de los estudios y postulados teóricos sobre el periodo de iniciación y socialización del profesor novel se centran en delimitar temporalmente esta etapa y definir cuáles son los factores externos y personales que influyen en la intensidad con la que el docente vive este “shock” inicial. Sin embargo hay otras corrientes de estudio que se centran en aportar posibles soluciones y mejoras a esta situación mediante una formación inicial y a lo largo de toda la vida profesional de calidad, junto con programas de inserción eficaces que den apoyo real al novel en sus primeros años.

Con respecto a **la reestructuración y mejora de la formación inicial** son cada vez mayores las voces críticas que la definen como excesivamente burocrática, fragmentada en cuanto al conocimiento que se imparte y alejada de la práctica y de la realidad de las aulas. Tradicionalmente la formación inicial del profesorado se ha centrado en dotarles de un conocimiento teórico y técnico amplio, desarrollando prioritariamente una de las dos dimensiones que plantean Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005, en Marcelo, 2009): la eficiencia. Posiblemente esta tendencia se justifique como respuesta a la demanda de los profesores en formación y noveles de pautas concretas de actuación, de instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas.

Este conocimiento teórico por muy concreto que sea es complicado llevarlo a la práctica dentro de un contexto tan cambiante y complejo como el educativo. Se vuelven por tanto ineficaces gran parte de los esfuerzos formativos iniciales ya que la búsqueda de la eficiencia por sí sola convierte al novel con el tiempo en lo que estos autores denominan “experto rutinario”, desarrollando una serie de competencias y rutinas de actuación que aplica a lo largo de toda su vida profesional. En consecuencia, es necesario desarrollar paralelamente una segunda dimensión: la innovación; que permite al profesor novel adaptarse a nuevas situaciones con éxito. Al mismo tiempo, optar por una innovación

constante, por una reestructuración y ampliación de las competencias genera con el tiempo un principiante frustrado.

La solución intermedia pasa por desarrollar ambas dimensiones, la eficiencia y la innovación, lo que dará lugar a un **profesor adaptativo**, ya que como afirma Marcelo (2009):

“Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes” (pág. 4).

Existe una solución complementaria a la mejora de la formación inicial y de las competencias docentes que es desarrollar **programas de inserción profesional** de calidad. Actualmente, uno de los principales problemas percibidos por los profesores noveles es la falta de apoyo durante el periodo de iniciación en la docencia, así como la falta de medios e incentivos para su desarrollo a lo largo de toda la carrera profesional. Teniendo en cuenta las críticas a la formación inicial, son cada vez mayores las voces que apuestan por focalizar el esfuerzo en mejorar la inserción de los futuros docentes más que en incrementar la duración de la formación inicial.

En la actualidad los programas de inserción varían desde una simple reunión informativa a principio de curso a programas muy desarrollados y amplios que engloban numerosas actividades formativas. El objetivo es pasar de una inserción limitada, a una inducción comprehensiva gracias a la cual se les dote de una profunda fundamentación teórica y de una amplia competencia en un área determinada, así como, y es lo más urgente, adoptar un **enfoque de instrucción metacognitivo**, el cual ayude a los profesores a controlar su proceso de aprendizaje proporcionándoles las herramientas necesarias para analizar de forma crítica sucesos y llegar a manejar situaciones de aula complejas.

De los diferentes tipos de programas de inserción, el más eficaz, aunque actualmente el más minoritario, es el que integra una inserción básica (profesor mentor y comunicación con el Equipo Directivo), la colaboración con los compañeros, la pertenencia a una red externa de comunicación con otros profesores y la dotación de recursos extra.

En síntesis, los estudios sobre la socialización del profesorado coinciden en que esta primera etapa es crucial porque aunque en esta profesión la evolución y el cambio es constante, inherente a la persona, en estos primeros años se puede ir perfilando un estilo docente que puede perdurar mucho tiempo. El apoyo de la escuela y de estamentos cercanos es imprescindible, aunque en mi opinión no siempre se da porque se considera que superar la fase de oposición ya te capacita directamente para la profesión y la ayuda por parte de los compañeros en cierto modo se puede ver como una forma de intrusismo.

1.3.2. La problemática de los profesores principiantes.

Esta dimensión inevitable y esencial del desarrollo docente comenzó a tener una mayor relevancia acompañada del cambio en la concepción del profesor. La consideración de éste como técnico especialista negaba su capacidad para tomar decisiones y reflexionar sobre su propia práctica, por tanto, los problemas del aula eran detectados y definidos por expertos externos al contexto escolar dejando a los docentes la resolución de estos mediante la aplicación de las técnicas precisas. Como afirma Kincheloe (2001), este ha sido un error grave del positivismo, ya que *“cuando el trabajo del profesorado queda reducido a la mera resolución de problemas, la capacidad del profesional de la enseñanza de identificar los problemas del aula, así como para plantear preguntas inteligentes sobre los mismos, es desdeñada”* (pág. 191).

Surge por tanto una nueva concepción del profesor como profesional reflexivo capaz de tomar decisiones y enfrentarse a las dificultades con decisión y criterio propio, sobre todo ante el hecho de que *“las situaciones problemáticas de la práctica se presentan, con frecuencia, como casos únicos, y como tales no se ajustan adecuadamente a la categoría de problemas genéricos que aborda la técnica y la teoría existentes”* (Pérez Gómez, 1988, pág. 133).

En resumen, la actual investigación sobre la problemática del profesorado ha asumido el papel protagonista de éste en el proceso de detección, delimitación y resolución de dicha problemática, entre otras razones, y como bien expresan los autores antes citados, porque esta implicación contribuye a su desarrollo y formación personal, por la complejidad de los problemas educativos y porque estos se enmarcan en contextos únicos e irrepetibles que requieren de informantes de primera línea.

1.3.2.1. Delimitación conceptual, investigación y perspectivas sobre los problemas y dilemas prácticos en la acción de los docentes.

Uno de los primeros requisitos antes de abordar este tema es la delimitación de un término tan confuso y amplio como el de problema. En este sentido, y dentro de las principales investigaciones, nos encontramos con dos términos básicos, el de problema y el de dilema, que a veces son utilizados indistintamente aunque existen matices que los diferencian en cuanto a su amplitud conceptual. **El término problema** hace referencia a cualquier situación que se encuentra el docente en el ejercicio de su profesión la cual dificulta o impide el normal desarrollo de sus funciones o la consecución de ciertos objetivos personales y/o profesionales.

“En términos sencillos podemos considerar como “problema” algo (un hecho, una situación, un planteamiento, etc.) que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige la movilización de diversos y variados recursos intelectuales”. (Porlán y García, 1991).

El término dilema es más concreto al referirse al problema que se plantea al tener que elegir entre dos opciones contrarias, es decir se utiliza para referirse a *“todo el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de sus actividad profesional”* (Zabalza, 1991, pág. 61).

Esto no implica necesariamente, al contrario que cuando se plantea un problema, que las alternativas dificulten en sí mismas la actividad docente, sino que la dificultad se encuentra en la indecisión del profesor al elegir la opción más adecuada en cada situación educativa.

Desde el punto de vista didáctico, el concepto de dilema es mucho más rico y amplio y responde mejor a ese proceso de reflexión del docente como profesional que toma decisiones de cara a la construcción de su pensamiento práctico personal. El término dilema adquiere un sentido más profundo y trascendente, que en el caso concreto de los profesores noveles pone de manifiesto el proceso de adaptación a la realidad educativa, el conflicto de valores, la reconstrucción de principios y teorías implícitas sobre la

educación y el conflicto entre el pensamiento general y académico y el conocimiento generado desde la práctica.

Además, el dilema tiene un importante componente moral y ético mucho más decisivo que su componente técnico, por eso aquí radica la dificultad a la hora de tomar una decisión ya que no basta con optar por la alternativa más eficaz y efectiva, sino también por la más adecuada moralmente; es decir, el dilema supone un conflicto entre optar por respuestas pragmáticas y las creencias y principios de lo que es necesario hacer en cada situación.

Ambas dimensiones, la de los dilemas y la de la problemática concreta en el aula, deben ser analizadas en su conjunto ya que forman parte de las dificultades que se encuentra el docente en el desarrollo de su profesión, y mientras la problemática nos da una visión más amplia (ya que abarca todos los contextos y situaciones imaginables) y cercana a la realidad del aula, los dilemas nos aportan quizá mayor información sobre el conflicto interno del docente en el camino hacia la construcción de su conocimiento práctico personal y sobre sus valores, teorías implícitas, principios y constructos personales.

Dentro de esta corriente de investigación, han sido pocos los estudios dirigidos a identificar dilemas en el profesorado, más bien los estudios han sido en su mayoría puramente descriptivos de la problemática del docente, pero sin explorar el proceso cognitivo y de toma de decisiones que sigue el profesor para darla respuesta. El resultado han sido numerosas clasificaciones y listas de problemas, como la de Veenman (1984) a nivel internacional, o la de González Granda, Álvarez Menéndez y González Pienda (1991) en nuestro país, meramente descriptivas de cara a la detección de necesidades teniéndolas en cuenta para futuros programas de formación inicial.

Actualmente, parece que existe una mayor preocupación por superar la simple detección de problemas y adentrarse en el proceso de resolución de los mismos, planteamiento que se ha iniciado con las investigaciones sobre los dilemas de los profesores.

Al igual que se han identificado amplios grupos de problemas los cuales son considerados como generales, propios o característicos de la función docente (como problemas de disciplina, relación con los padres o la evaluación), también existen dilemas típicos y omnipresentes que se le plantea a todo profesor en el ejercicio de su

profesión. Berlack y Berlack (1981, en Zabalza, 1991) detectaron tres categorías de dilemas prácticos, los dilemas sobre control, sobre el currículo y sobre la sociedad.

a) Dilemas de control.

Este grupo de cuatro dilemas hace referencia a las tensiones que surgen en el proceso de control de los alumnos. Dichos dilemas de control son:

- *El niño como totalidad frente al niño como estudiante.* Es decir, el conflicto que se le presenta al docente a la hora de dar prioridad a las exigencias propiamente académicas (desarrollo cognitivo e intelectual) frente a las demandas educativas del desarrollo integral del niño (como el desarrollo emocional, social y cognitivo).
- *Control ejercido por el profesor frente al control ejercido por el alumno en cuanto a operaciones y actividades.* Este dilema supone el conflicto entre el control del docente del proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar su éxito y el principio del aprendizaje autónomo y la organización del trabajo por el propio alumno.
- *Control ejercido por el profesor frente al control ejercido por el alumno en cuanto a los niveles de rendimiento.* Es decir, el dilema que se le plantea al docente al tener que decidir si es él el que determina los criterios para medir el éxito de las tareas y los niveles de rendimiento o si debe ser el alumno quien lo realice o al menos colabore en el proceso (autoevaluación, coevaluación y contratos didácticos).

b) Dilemas curriculares.

Este grupo de ocho dilemas recoge las contradicciones en la transmisión de los distintos tipos de conocimiento y respecto a las distintas formas de aprendizaje. Dichos dilemas son:

- *El conocimiento personal frente al conocimiento público.* Es decir, el dilema que se plantea al tener que decidir entre un conocimiento válido e históricamente acumulado y un conocimiento adaptado a quien enseña y aprende.
- *El conocimiento como contenido frente al conocimiento como proceso.* Este dilema surge de la consideración del conocimiento como un conjunto organizado de datos,

teorías y hechos que el alumno debe aprender, o bien como el proceso de reflexión crítica y construcción de esquemas cognitivos útiles a partir de esos datos.

- *El conocimiento como algo dado frente al conocimiento como problema.* Es decir, la consideración del conocimiento como independiente y con sentido en sí mismo, o bien como el resultado de la construcción humana, siendo cambiante y sujeto a influencias externas.
- *Motivación intrínseca frente a extrínseca.* Este dilema parte de la consideración de que la motivación hacia el aprendizaje debe surgir del propio niño o bien de la intervención del docente para generar las condiciones necesarias para generar esta motivación (por ejemplo mediante premios, refuerzos o notas).
- *El aprendizaje como algo holístico frente al aprendizaje como algo molecular.* Es decir, la construcción de un conocimiento global de la realidad frente a un conocimiento como resultado de la suma de aprendizajes parciales.
- *El niño como singularidad frente a la infancia como conjunto de características comunes.* Este dilema se basa en el planteamiento de hasta qué punto el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe adaptar a las diferencias individuales, o bien partir de las características y capacidades comunes y propias de la edad sobre todo a la hora de seleccionar los contenidos.
- *El aprendizaje como proceso social frente al aprendizaje como proceso individual.* Es decir, si el aprendizaje debe basarse en la relación individual entre el alumno y el mediador (como los materiales, el libro de texto o el profesor), o bien en la interacción con sus compañeros.
- *El alumno como persona frente al alumno como cliente.* Este dilema parte de la doble consideración del alumno como una persona con la que el docente establece una relación en la que se comparten preocupaciones, necesidades, problemas, o bien como un cliente que requiere el servicio de un profesional cualificado que le ayude a aprender, tomando importancia aspectos como el rol del profesor o clima en el aula.

c) Dilemas sociales

Este grupo formado por cuatro dilemas hace referencia a las contradicciones y conflictos entre las normas, organización y patrones de la escuela y las relaciones, situación social y situaciones de justicia e igualdad entre personas de distinta edad, sexo y grupos étnicos. Estos cuatro dilemas son:

- *La infancia como preparación frente a la infancia con sentido propio.* Es decir, la consideración de la infancia como una etapa especial en el desarrollo humano con características y necesidades propias, y del niño como una persona cualitativamente distinta al adulto, frente a la consideración de la infancia como un periodo instrumental de preparación para la vida adulta.
- *Reparto por igual de los recursos frente a un reparto diferenciado.* Es decir, si todos los alumnos merecen por igual los mismos recursos materiales y personales independientemente de su situación, frente a la consideración de que este reparto debe atenderse a necesidades reales.
- *Igual justicia para todos frente a la aplicación de normas según los casos.* En este dilema se plantea si el docente debe aplicar las mismas sanciones a la trasgresión de las normas independientemente de la persona, sin excepciones, o bien considerar cada situación concreta, así como las características del niño en cada caso.
- *La cultura común frente a la consciencia del subgrupo a la que se pertenece.* Es decir, si dar prioridad a la inserción del niño en una sociedad y cultura común enseñándole los valores y manifestaciones compartidos por la gran mayoría de la sociedad, o bien centrarse en el desarrollo de la conciencia de la pertenencia a un subgrupo.

En esta descripción de los 16 dilemas del docente, considerados como esenciales y comunes, he podido identificar una gran cantidad de problemas y principios didácticos que se pueden derivar de ellos. Esto demuestra que la mayoría de estos principios, teorías implícitas, valores y planteamientos psicopedagógicos que se adquieren durante la formación inicial están dirigidos o guardan relación con la decisión frente a estos grandes dilemas, aunque sin considerar, como es lógico, la situación concreta y los condicionantes externos en cada caso.

Una vez identificados los principales dilemas a los que se enfrentan los docentes, es necesario concretar más y conocer cuáles son esos problemas o **grupos de problemas** que se encuentra el profesorado en su labor diaria. Para ello, hay que hacer mención obligada a la clasificación elaborada por Veenman (1988) según el grado de importancia concedida por estos profesionales.

Basándose en este estudio, el primer problema por orden de importancia que se encuentran los profesores noveles es **la disciplina**. Hay que tener en cuenta que no en todas las ocasiones los profesores lo plantean como un problema, pero en la mayoría lo sitúan en primer lugar. El grado de importancia percibida depende de aspectos como el tipo de colegio, el grupo de alumnos que se le asigne o el contexto sociocultural, ya que *“los profesores noveles a menudo son asignados a grupos de un nivel bajo y a clases difíciles”* (Bullough, 2000, pág. 105); pero también depende de las características personales del docente y la manera de percibir y enfrentarse a determinadas situaciones. La mayoría de profesores noveles confían excesivamente en sus habilidades, fracasando a la hora de anticipar problemas de disciplina y control del aula, principalmente debido al desconocimiento sobre sus alumnos. Por tanto, es posible que el profesor identifique como problemas de disciplina numerosas dificultades de gestión y organización del aula que en realidad no lo son, o situaciones que provoquen su falta de experiencia.

Con respecto a **la motivación**, hay que tener en cuenta sobre todo la etapa educativa en la que se enseña, ya que en Secundaria se plantean más problemas a la hora de motivar al alumnado hacia el estudio. Los profesores noveles suelen tener la creencia de que los alumnos presentan una alta motivación intrínseca hacia el aprendizaje cuando no es cierto, poseen una imagen mental errónea de lo que es un aula, en parte por el tipo de formación inicial en las que se les plantean situaciones modelo donde todos los principios pedagógicos y didácticos se pueden llevar a la práctica, ya que *“existe una tendencia por parte de los formadores de los futuros profesores a describir a los alumnos tal y como les gustaría que fueran, más que como son en realidad”* (Veenman, 1988, pág. 43). Esta tensión entre lo que debería ser y lo que realmente es debe ser solucionada por los profesores, bien modificando sus ideales, creencias y teorías implícitas para justificar la realidad (lo que se produce en la mayoría de los casos) o bien intentando modificar esa realidad educativa manteniendo sus ideales y su forma de entender la educación (más complicado ya que muchos aspectos no dependen

directamente de su voluntad de cambio). Es muy posible que la superación del “shock de la realidad” y la curva de desencanto sea un compendio de ambas vías de solución.

Otro de los principales problemas es **el tratamiento de la diversidad**. Aquí en parte tiene también que ver la visión heterogénea de las aulas que adquieren los alumnos en la formación inicial, como mucho considerando la existencia de dos o tres alumnos con dificultades de aprendizaje bien definidas y con los recursos necesarios para darlas respuesta. El problema surge cuando deben adaptar la instrucción a los niveles individuales de un grupo amplio alumnos.

El cuarto problema por orden de prioridad es el de **la evaluación**, que debe ser individualizada y determinar tanto el grado de aprendizaje del alumno como su desarrollo personal (aspectos poco tangibles como la adquisición de valores o la socialización), pero aún más complicado es hacerlo de manera continua.

Otra dificultad considerada prioritaria por los profesores noveles es **la relación con los padres**. A la ya de por sí desprestigiada visión y consideración social del profesor, hay que unirle en este caso la desconfianza que despierta en los padres un profesor sin experiencia, en la mayoría de las ocasiones muy joven y recién llegado al centro. Los profesores noveles se quejan de la poca participación e interés de algunos padres, la excesiva intromisión de otros y sobre todo el desfase entre la visión de la educación de estos (generalmente apuestan por una instrucción academicista y valoran mucho el orden y el silencio) y la del propio docente que se traducen en prácticas de aula en ocasiones malentendidas.

Algunos de los 24 problemas más significativos para los profesores principiantes que se recogen en la categorización de Veenman (1988) no son exclusivos de este periodo, sino que los profesores veteranos presentan también dificultades, algunas de ellas coincidentes con las de los profesores sin experiencia, como en el caso de la disciplina y la motivación del alumnado, sobre todo cuando existe desfase generacional. Sin embargo, parece que los problemas de los profesores con más experiencia tienen que ver menos con el alumno y más con la relación que mantienen con la administración (ratio excesiva, burocracia, falta de presupuesto o demasiadas tareas administrativas) y con su valoración personal y social.

Es necesario también tener presente que los problemas y dilemas a los que se enfrenta el profesorado no se pueden comprender en su totalidad sin tener en cuenta la influencia de las condiciones laborales del docente y su cultura profesional, hasta tal punto que estas pueden generar o paliar por sí mismas problemas. Los numerosos autores que han tratado este tema coinciden en que el contexto de trabajo donde el docente lleva a cabo su profesión se encuentra en una situación crítica (acumulación continua de responsabilidades, falta de apoyo y reconocimiento social, bajas perspectivas de promoción, falta de recursos, medios y tiempo...) que genera un continuo malestar en el profesorado. Pero de todas estas **condicionantes laborales**, Moral Santaella (1998) destaca tres como los más determinantes:

1) Intensificación/Tiempo:

Una de las cuestiones que provocan mayor insatisfacción, hasta ser percibidas como un problema por numerosos docentes, es la sobrecarga de tareas de distintos tipos, como formación permanente, tutoría, tareas burocráticas, enseñanza, investigación o innovación educativa. Esto genera una falta de control sobre el tiempo de trabajo, lo que produce a su vez una pérdida de control sobre el proceso y el objetivo de la enseñanza afectando a la calidad de esta.

2) Aislamiento/Autonomía:

Otra de las condiciones laborales que suele generar ciertos problemas es la soledad de esta profesión, a pesar de los intentos por lograr un trabajo más colaborativo. La comunicación con otros docentes y el trabajo en equipo suele darse sólo en ciertas situaciones como reuniones y festividades, mientras que el trabajo en el aula es sumamente individualista, asegurando el control y poder sobre el proceso de enseñanza y el alumnado y sirviendo de refugio a las inseguridades personales y profesionales. Esta situación dificulta el compartir problemas y reflexionar sobre la propia conducta observando y conociendo la de otros. Autores como Hargreaves y Pearson (en Moral Santaella, 1998) apuestan por superar esta dicotomía favoreciendo la colaboración para superar el aislamiento pero sin que esto coarte la autonomía del profesorado. Dicha autonomía genera actitudes favorables hacia la enseñanza y mejora el nivel de satisfacción laboral de los profesores, sin embargo, el mayor control administrativo y la cada vez menor participación en la toma de decisiones está disminuyendo esta sensación.

3) Estrés/Culpabilidad:

Las diversas situaciones de tensión y frustración a las que se enfrenta el profesorado pueden generar un estado de estrés y ansiedad prolongado reduciendo considerablemente la calidad del trabajo docente (su compromiso, implicación e innovación) y pudiendo desembocar en el denominado síndrome de “burnout”. Este se puede definir como:

Un síndrome de agotamiento físico y emocional que implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo, temor ante la profesión, y una reducción de la capacidad de contacto y empatía del usuario. Esto lleva a una pérdida de motivación y sensación de fracaso al percibir el sujeto su incapacidad para controlar la situación. (Moral Santaella, 1998, pág. 98).

Aunque son interminables las causas generadoras de estrés (sobrecarga de tareas, falta de apoyo y reconocimiento y falta de tiempo), posiblemente sean las relaciones interpersonales las más determinantes, especialmente la conducta disruptiva del alumnado, la presión social (sobre todo de los padres) y las relaciones con los compañeros. Sin embargo, no todo son factores contextuales, ya que características personales como el sexo, la edad y la experiencia se han establecido como variables influyentes en numerosos estudios.

Al mismo tiempo que se pueden identificar factores sociolaborales y culturales que dificultan la labor docente, existen una serie de condicionantes que por el contrario pueden mejorar el trabajo del profesor. Louis (1992, en Moral Santaella, 1998) destaca como los más importantes los siguientes:

- Respeto y reconocimiento social de la labor del profesorado, principalmente por parte de los padres y de la administración.
- Participación en la toma de decisiones.
- Frecuentes interacciones con los compañeros.
- Un frecuente “feedback” sobre las consecuencias de su labor.
- Oportunidad para experimentar y adquirir nuevas habilidades y conocimiento.

- Mayores recursos para llevar a cabo su trabajo.
- Coherencia entre las metas y valores del docente y la cultura de la escuela.

También es de destacar en nuestro país el estudio llevado a cabo por Zubieta y Susinos (1992) sobre “Las Satisfacciones e Insatisfacciones de los Enseñantes”. En este estudio se pretende básicamente definir los factores que influyen en el grado de satisfacción/insatisfacción de los docentes mediante una encuesta, entrevistas y grupos de discusión sobre una amplia y variada muestra de docentes de las distintas etapas educativas.

En la investigación se les presentó para su valoración los siguientes aspectos considerados como directamente influyentes en su grado de satisfacción:

- La remuneración económica.
- Equipamiento educativo.
- Instalaciones del Centro.
- Interés de los alumnos.
- Relaciones con los alumnos.
- Relaciones con la Dirección.
- La materia que explica.
- Relaciones con los padres.
- Prestigio social.
- Relaciones con el PAS.
- Relaciones con los compañeros.
- Ubicación del Centro.
- Utilidad para los alumnos.
- El conjunto de la profesión.

De todos estos factores, el estudio concluye que de manera general los docentes de la muestra presentan mayor satisfacción respecto a la materia que enseñan, a la relación con los compañeros y a la relación con los alumnos, mientras que son principales fuentes de insatisfacción el interés de los alumnos hacia el aprendizaje y la materia, la remuneración económica y el prestigio social de la profesión.

En la revisión que estos autores incluyen en su estudio sobre este tipo de investigaciones en nuestro país, es interesante el llevado a cabo por Martínez Sánchez

(1984, en Zubieta y Susinos 1992). Los resultados obtenidos por esta autora, vienen a indicar que existen dos fuentes básicas generadoras de insatisfacción en los docentes:

Fuentes de tensión sociales:

- Alumnos.
- Grupo de clase.
- Colegas.
- Familias de alumnos.
- Autoridades docentes.
- Institución escolar.
- Sociedad.

Fuentes de tensión individuales:

- Formación profesional.
- Auto-exigencias profesionales.
- Expectativas.
- Autoimagen.
- Potencialidades.
- Objetivos personales.
- Valores.

Esta autora concluye que los factores más conflictivos son: la profesión docente, el centro escolar, el trabajo didáctico en el aula, la relación profesor/alumno y los compañeros.

En una segunda parte del estudio, se abordan diez nuevas dimensiones sintetizadas en tres núcleos básicos de conflicto:

- Conflictos derivados de la actuación didáctica.
- Falta de coherencia entre la relación personal y las exigencias profesionales.
- Tensiones vinculadas al contexto socioeducacional.

En el estudio llevado a cabo por González Granda (1986) sobre una muestra de 105 profesores, se concluye que los conflictos con la Administración, la falta de motivación

de los alumnos, la falta de interés de los padres, la falta de recursos y una inadecuada formación inicial, son las principales fuentes de insatisfacción y problemas del docente.

Marcelo García (1988c) llevó a cabo un estudio con 17 profesores de E.G.B con diferentes grados de experiencia docente en el que se analizaron y compararon sus procesos de planificación de la enseñanza y la toma de decisiones interactiva. En esta investigación, se realizó un análisis de las frecuencias y porcentajes del “Sistema de Categorías de la Preocupación del Profesor”. Se establecieron como categorías y subcategorías las siguientes:

- El alumno (aprendizaje, actitudes, conducta).
- Los contenidos (tarea, hechos e ideas y objetivos).
- Los procedimientos (direcciones, secuencia y modificaciones).
- El tiempo (ritmo, restricción en el bloque tiempo y objetivos referidos al tiempo).
- Los materiales (sistemas instruccionales y ayudas desarrolladas por el profesor).

Los principales resultados obtenidos hacen referencia a que no existen excesivas diferencias respecto a las preocupaciones de profesores con o sin experiencia. Mientras la principal preocupación (en cuanto a frecuencia de aparición) de los docentes experimentados fue “Contenidos” concretamente la subcategoría “Hechos e ideas”, para los profesores sin experiencia fue la categoría “Alumno”, subcategoría “Aprendizaje”. Otro resultado interesante fue la escasa preocupación de ambos grupos en relación a las categorías de “Tiempo” y “Materiales”.

Una vez delimitado el concepto de dilema como ampliación y complemento del de problema, identificadas las principales dificultades a las que se enfrenta el profesorado, así como los condicionantes laborales y culturales que pueden generarlas o atenuarlas, se puede concluir que en la mayoría de enfoques y teorías sobre el desarrollo profesional, los problemas y dificultades a los que se enfrentan los profesores noveles pueden ser consideradas como fases de transición necesarias para el perfeccionamiento docente, es decir, se pueden considerar como periodos inevitables que todo docente debe superar.

No obstante, existe el riesgo de que *“cuando se deja a los principiantes confiar en lo que saben y en su experiencia sin ayuda, pueden adoptar técnicas y estilos de enseñanza que en último término les impide ser eficaces”* (Veenman, 1988, pág. 55). Es decir, existe el peligro de que la falta de apoyo en estos primeros años haga que el docente no sólo tome decisiones equivocadas, lo cual es lógico y necesario, sino que adopte técnicas ineficaces y lo que es peor las haga rutinarias formando parte de su conocimiento práctico.

1.3.2.2. La investigación sobre la problemática de los profesores principiantes

Es un hecho que el docente se constituye como el principal agente mediador entre la teoría y la práctica, adquiere un rol regulador y transformador de toda iniciativa externa de mejora de la práctica en el aula. Esta mediación o filtro de la teoría externa se produce según Porlán y Martín (1991) primero a nivel cognitivo interpretando las informaciones exteriores según sus esquemas de conocimiento y sistema de creencias. Al mismo tiempo, existe un cierto control consciente de los factores emocionales, cognitivos y actitudinales, tomando numerosas decisiones sobre su comportamiento en el aula. En este sentido, *“esta doble dimensión del carácter mediador del profesor, evidencia la enorme importancia que tiene el hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y analizar la relación de éstos con sus actuación en el aula”* (Porlán y Martín, 1991, pág. 16). Por tanto, se hace necesaria una metodología que permita conocer cómo el docente interioriza e integra su conocimiento teórico en la práctica y cómo a su vez el conocimiento práctico puede enriquecer al teórico. La respuesta está en la investigación y tratamiento de los problemas prácticos de los docentes.

Dicha problemática es uno de los aspectos, dentro de la investigación sobre el pensamiento del profesor, que más interés ha generado y está generando. Este interés es lógico y está presente en toda disciplina en la medida en que *“el conocimiento de los problemas más frecuentes que se encuentran los profesores, pueden proporcionar información importante para la mejora y la renovación del diseño de los programas tanto iniciales como permanentes”* (Veenman, 1988, pág. 42).

Esta tradición investigadora sobre la problemática de los profesores noveles es muy extensa ya que se inicia a principios de siglo, pero es a partir de los años sesenta cuando el estudio de los problemas de los profesores noveles toma mayor auge. Se hizo especialmente interesante acceder a la práctica cotidiana de docentes durante su periodo de iniciación profesional porque es durante este periodo cuando el riesgo de alienación y automatismo en sus acciones es menor, existe un mayor grado de reflexión y se puede observar el intento de aplicar la teoría adquirida durante la formación inicial a la realidad del aula. Es precisamente este choque entre las teorías implícitas del docente y la necesidad de pragmatismo para “sobrevivir” a una realidad compleja lo que genera muchas de las dificultades y problemas al profesor novel.

El proceso de reflexión sobre la práctica en este periodo tiene muchas más posibilidades de activarse cuando el profesor se enfrenta a una situación que percibe como problemática, y es precisamente en estas situaciones cuando intenta aplicar el saber teórico adquirido reconstruyéndolo, mejorándolo y adaptándolo a partir de la experiencia, generando un saber cotidiano con base teórica. Lo interesante es conocer este proceso para desde la formación inicial intentar facilitar esta conexión entre teoría y práctica superando definitivamente el distanciamiento entre ambas.

En un principio, la mayoría de estos estudios han estado dirigidos a detectar los principales problemas del profesorado novel para clasificarlos en categorías concretas, pero pocos se han centrado en determinar qué hacen los docentes ante esas dificultades, cómo las solucionan, a qué recurren y sobre todo cuál es el proceso de toma de decisiones que siguen, así como sus pensamientos y reflexiones. Sólo de esta manera se puede determinar en qué medida la formación inicial del profesorado es adecuada y útil para la resolución de problemas.

De aproximadamente un centenar de estudios, hasta mediados de los 80, se ha hecho una compilación de resultados elaborándose una clasificación básica de los problemas del profesorado principiante por orden de importancia percibida. Encabezan esta clasificación cuestiones ya señaladas como la disciplina en clase, la motivación del alumnado, el tratamiento de la diversidad, la evaluación y la relación con los padres, apareciendo también aspectos de carácter metodológico y didáctico, así como las relaciones interpersonales o los recursos, entre otros.

Marcelo (1991) y González Granda, Álvarez Menéndez y González Pienda (1991) llevaron a cabo sendas recopilaciones de los principales estudios sobre la problemática del profesor principiante. Por tanto voy a hacer una síntesis de ambas propuestas.

Una de las primeras cuestiones que se plantearon, y que ha dado lugar a la principal dimensión investigadora dentro de esta corriente es **¿qué problemas encuentran los profesores noveles en sus primeros años de docencia?**, y sobre todo ¿a cuáles de estos problemas otorga mayor importancia este colectivo? La respuesta a estas preguntas dio lugar a numerosos estudios donde se utilizaron principalmente cuestionarios para determinar numérica y porcentualmente el grado de importancia que los noveles otorgaban a sus problemas con el objetivo de elaborar listas generalizables.

Sin duda el trabajo de revisión bibliográfica más importante y extenso dentro de esta línea de investigación es el realizado por **Veenman** (1984, 1988). Este autor recogió 91 estudios internacionales realizados desde 1960 sobre la problemática del profesorado principiante, elaborando una lista de los problemas según el grado de importancia que se les otorgaba. Teniendo en cuenta esta clasificación de Veenman, se puede decir que existe un cierto grado de coincidencia en cuanto a los problemas más valorados por los noveles.

En primer y segundo lugar se encuentra la disciplina y la motivación, y en el sexto y séptimo puesto los materiales y la organización del trabajo. Entre medias los docentes hacen referencia a problemas que en décadas anteriores eran difíciles de tener en cuenta por las características del sistema educativo y la concepción social de la enseñanza, como es la atención a la diversidad, la evaluación y las relaciones con los padres.

Ya en nuestro país, hay que destacar la investigación llevada a cabo por Vera Vila (1988) sobre las dificultades encontradas por los profesores noveles en sus primeros años de docencia. Este autor señala como principales problemas de los profesores los siguientes:

Las relaciones con los alumnos:

- *Problemas de disciplina:*
 - La disciplina en el aula.
 - Problemas con alumnos concretos.
 - Vigilancia de las normas de la escuela.
- *Problemas de adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos:*
 - Adecuación de la enseñanza a las diferencias individuales.
 - Tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento.
 - Tratamiento de alumnos de origen cultural diverso y ambientes deprimidos.
- *Problemas relacionados con la falta de motivación de los alumnos*
- *Problemas referidos a la evaluación de los alumnos:*
 - Evaluar el trabajo de los alumnos.
 - Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Otros aspectos relacionales:

- *Relaciones con los padres.*
- *Relaciones con los compañeros.*
- *Relaciones con los superiores.*

Condiciones de trabajo:

- *Problemas debidos a las dotaciones, material e infraestructura:*
 - Insuficiencia de dotaciones y material.
 - Materiales escolares inadecuados.
- *Problemas debidos a la sobrecarga de trabajo:*
 - La organización del trabajo de clase.
 - Sobrecarga de trabajo.
 - La preparación de las clases y la programación diaria.
 - El número de alumnos por aula.

- *El desarrollo personal:*
 - El trabajo burocrático.
 - Falta de tiempo libre.
 - Falta de apoyo y orientación.
- *La formación inicial:*
 - El dominio de los diferentes métodos de enseñanza.
 - Dominio de las materias.
 - Dominio de los libros de texto y guías curriculares.

Tras la revisión bibliográfica y la clasificación de problemas identificados en las investigaciones sobre este tema, Vera Vila, mediante una encuesta a 322 profesores de EGB, cinco grupos de discusión y el análisis de diarios personales de 13 docentes, llegó a la conclusión de que las fuentes de malestar docentes son por orden de importancia:

- El material disponible.
- La formación inicial.
- El número de alumnos.
- La calidad de los locales.
- Los programas oficiales.
- Los métodos de enseñanza.
- Las tareas de preparación del trabajo escolar.

Teniendo en cuenta la clasificación de Marcelo García (1988b), dentro de la investigación sobre los problemas específicos de los maestros noveles se pueden identificar como los más relevantes los siguientes:

- Problemas relacionados con la identificación de uno mismo como profesor.
- Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: la disciplina.
- Problemas relativos a las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles, motivaciones y capacidad de abstracción diferentes.

- Dificultades para identificar los objetivos adecuados en función de la edad y el nivel escolar de los alumnos.
- Dificultades para organizar el propio trabajo.
- Dificultades para flexibilizar la enseñanza, utilizando metodologías y recursos complementarios.
- Dificultades para contactar con los padres de los alumnos o con los compañeros de trabajo.

En otro estudio realizado por Marcelo (1993), se pasó el “Inventario de Problemas de Enseñanza”, a una muestra de profesores de EGB y de enseñanza Secundaria en su primer año de enseñanza. Los resultados permiten concluir que los problemas percibidos como más importantes por los profesores noveles de la muestra son:

- Presión por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos.
- Ratio elevada.
- Problemas de infraestructura y de dotación de materiales.
- Elevada carga laboral y pocas horas libres.
- Falta de instalaciones en los centros.
- Problemas para conocer la eficacia de su propia práctica.
- Problemas de disciplina.
- Distancia entre el centro escolar y el domicilio habitual.
- Falta de información sobre los alumnos y su ambiente familiar.
- Escasa información para localizar materiales didácticos.
- Rechazo por parte de los alumnos de métodos innovadores.
- Dificultades para motivar a los alumnos.
- Dificultades para desarrollar su propia capacidad creativa.
- Problemas para tratar individualmente a sus alumnos.
- Dificultad para conocer los conocimientos previos de los alumnos.

En otra investigación llevada a cabo por Mayor Ruiz (1996), sobre una muestra de profesores noveles universitarios con una experiencia docente no superior a tres años, se analizaron sus problemas y necesidades las cuales giraban en torno a las siguientes dimensiones:

- Dimensión organización.
- Dimensión metodología.
- Dimensión planificación.
- Dimensión evaluación.
- Dimensión “sí mismo”.
- Dimensión relaciones: con los alumnos y con los compañeros.
- Dimensión burocracia.
- Dimensión tiempo.

Los resultados demuestran que las dimensiones valoradas como especialmente problemáticas fueron las referidas a la organización didáctica, la función burocrática y el factor tiempo.

Finalmente, en el estudio realizado por González Granda, Álvarez Menéndez y González Pienda (1991) sobre la problemática de los profesores noveles de E.G.B en distintas provincias españolas, se concluye que:

Los problemas más significativos son los de tipo administrativo y aquellos que tienen relación con el equipamiento, en general, del aula y del centro, así como los relacionados con la motivación de los alumnos y la atención de los padres al aprendizaje de sus hijos. (pág. 109).

Este estudio es de una gran importancia ya que es uno de los pocos llevados a cabo en España. En esta investigación se pasó el cuestionario “Problemas de los profesores de EGB en sus primeros años de docencia” a 141 profesores de distintas provincias españolas donde se les pedía que indicasen el nivel de importancia de los problemas señalados. Estos problemas se agruparon en:

- Problemas de organización (número de alumnos, recursos, agrupamiento...).
- Problemas de planificación (tiempo, instrucción, currículo...).
- Problemas de aprendizaje (atención a la diversidad, motivación de los alumnos, disciplina, métodos de enseñanza...).
- Problemas de medición de resultados y recuperación (técnicas de evaluación, recursos y materiales para evaluar, evaluación continua e individualizada, etc.).

- Problemas relacionales (con compañeros, alumnos, padres y equipo directivo).
- Problemas de formación (formación inicial inadecuada, formación continua, dominio de la materia...).
- Problemas administrativos (provisionalidad e inestabilidad, adjudicación de vacantes, burocracia...).

Pero la mayor contribución de este estudio fue la comparación de los resultados de noveles españoles con la clasificación de carácter internacional de Veenman (1988). Los dos problemas más importantes en el estudio español fueron la provisionalidad de los puestos y la adjudicación de vacantes, problemas que no contempla Veenman lógicamente porque los sistemas educativos son diferentes en cada país así como el funcionamiento de la Administración. Respecto a los problemas relacionados con los alumnos existe una coincidencia en los resultados de ambos estudios en lo referente a la motivación y el tratamiento a la diversidad que se sitúan en los primeros lugares. Sin embargo, un problema tan típico como el de la disciplina no es altamente valorado por los noveles españoles (puesto 22 de 31) mientras que en la clasificación de Veenman aparece en el primer puesto. Con respecto al grupo de problemas relacionados con el equipamiento y recursos, el nivel de importancia otorgado es similar en ambos estudios. Sin embargo, en cuanto a los problemas relacionales las diferencias son notables, ya que mientras en el estudio de Veenman la relación con los padres y compañeros (puestos 5 y 10 respectivamente) es valorada como importante, en el estudio español es un problema secundario (puesto 28 de 31). Finalmente, los problemas relativos a la evaluación también son valorados de distinta manera, ocupando el cuarto puesto en la lista de Veenman y el 17 en la del estudio español.

La conclusión que se puede extraer de esta comparación es que los resultados de este tipo de investigaciones no se pueden generalizar, ya que aunque los problemas de los profesores noveles suelen ser similares en todos los países no así la importancia que estos los otorgan, ya que esto dependerá de numerosas variables como el tipo y calidad de la formación inicial o las características del sistema educativo, y más concretamente factores como el tipo y localización del centro, presupuesto o contexto sociocultural. Esta situación justifica en cierta medida la importancia y proliferación de los estudios de casos, análisis de los diarios del profesor e historias de vida, ya que la problemática del

profesorado novel tiene aspectos comunes pero muchos otros individuales e irrepetibles dentro de la peculiaridad y complejidad de cada docente y de cada contexto educativo.

Otra de las líneas de investigación ha girado en torno a la pregunta: **¿qué variables tienen relación con determinados problemas?** La respuesta a esta cuestión explicaría las diferencias existentes en la problemática de los profesores noveles y su priorización, así como la causa por la que en determinados contextos educativos se dan con más asiduidad ciertos problemas y en otros no.

Dentro de esta corriente es destacable la investigación de Shavelson y Borko (1979, en González Granda et al., 1991) quienes proponen algunos factores que influyen en las decisiones docentes y por tanto que pueden constituirse como generadores de la problemática del profesor:

- El grado de información sobre los estudiantes.
- El conocimiento práctico del profesor y sus creencias en relación a lo que es para él la educación.
- La naturaleza de la tarea.
- La estimación de las aptitudes de los alumnos hacia la tarea.
- Disponibilidad o no de materiales y recursos en la escuela.
- Las presiones externas de padres, compañeros y Administración educativa.

Esta clasificación de factores se centra en aspectos externos al docente, cuando muchas de las causas de los problemas que un profesor novel se encuentra, y sobre todo cómo los percibe e interpreta, dependen de factores personales. En el estudio de González Granda, Álvarez Menéndez y González Pienda (1991), se tienen en cuenta otras variables como la distinta localización y el tipo de centro, la especialidad del profesor novel (matemáticas, ciencias naturales, filología y ciencias sociales), el sexo, los años de experiencia docente y el grado de preocupación por la calidad educativa.

Siguiendo con la revisión de González Granda et al. (1991), otro de los factores, detectado por Dropkin y Taylor (1963), es el rendimiento y **aprovechamiento de la formación inicial**, para determinar en qué medida este factor puede influir en la valoración de los problemas por orden de importancia. Los resultados indicaron que los profesores noveles que menos aprovecharon su formación inicial presentaban mayores

problemas relacionados con la disciplina y las relaciones con los padres, pero sobre todo con los métodos de enseñanza, la evaluación, la planificación, la gestión de materiales y recursos y el establecimiento de rutinas. Es interesante observar cómo treinta tres años después de la primera investigación sobre la problemática del profesor ya aparecen en los primeros lugares cuestiones como la relación con los padres y la evaluación, aunque no se hace referencia todavía a la atención a la diversidad.

Otra línea de investigación dentro de la problemática del profesor novel guarda relación directa con el principal problema que se encuentran los docentes cuando ingresan en el sistema educativo, la adaptación y modificación de las teorías implícitas, constructos y creencias sobre la educación, construidas durante la formación inicial, a las demandas concretas del contexto educativo y de la práctica docente. Por tanto, otro aspecto estudiado ha sido **los cambios de actitudes en los docentes**.

En algunas investigaciones sobre este tema (Taylor y Dale, 1971, en Veenman 1984), se concluye que estos cambios se producen en función de variables personales, cualidades del profesor, formación profesional, características del puesto de trabajo, etc. Además, existe la creencia de que se produce un *“abandono de las consideraciones teóricas por parte del profesor tan pronto como este entra en la realidad inmediata de la clase”* (González Granda et al., 1991, pág. 112), reafirmando la dicotomía entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico personal que tradicionalmente ha existido y existe. Hay investigaciones que apuestan por esta afirmación, pero actualmente aunque se reconoce un cambio natural en el pensamiento y percepción de la realidad por parte del profesor en sus primeros años de docencia, este no es tan radical como para considerar la afirmación anterior como cierta, ya que sino la formación inicial carecería de sentido.

1.4. METODOLOGÍA EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

Introducción

El objetivo de este apartado, tras el acercamiento a la investigación sobre el pensamiento del profesor, es realizar un análisis de la metodología que se ha utilizado para hacer explícitos los procesos cognitivos del docente. Aunque la delimitación metodológica es imprescindible en cualquier trabajo de investigación, dentro de este paradigma se hace especialmente importante dado que se estudia una de las dimensiones no observables del proceso de enseñanza-aprendizaje, el pensamiento docente. Esto implica la existencia de mayor número de críticas externas en relación a la fiabilidad de los datos, la validez o la representatividad, principalmente procedente de las ciencias experimentales y de los criterios de la investigación tradicional, lo que hace necesario tener especial cuidado a la hora de delimitar y justificar el método seleccionado.

En cuanto a la estructura de este apartado, este comienza con una revisión general de las estrategias metodológicas y métodos más utilizados en la investigación dentro de este paradigma, describiendo su proceso de manera sencilla. A continuación, he llevado a cabo un acercamiento a la investigación (auto)biográfica-narrativa ya que se está constituyendo como la principal alternativa metodológica para el estudio del pensamiento del profesor frente a otras opciones más tradicionales y objetivas. Dentro de este punto, haré mención a los orígenes y fundamentos de esta metodología y a sus principales variantes, como las historias de vida, las autobiografías o los relatos de vida.

Finalmente he dedicado un amplio subapartado al trabajo con diarios del profesor como medio para acceder a su pensamiento, haciendo especial hincapié en su justificación y búsqueda de validez.

1.4.1. Principales estrategias y métodos en la investigación sobre el pensamiento docente.

Tan importante como los propios resultados de la investigación sobre el pensamiento del profesor lo ha sido desde un principio el desarrollo de estrategias metodológicas y métodos adecuados para acceder a la dimensión no observable que supone la cognición del docente. En principio la cuestión es clara, ya que el acceso a los razonamientos, creencias y decisiones del profesor *“requiere el empleo de métodos de investigación basados en la verbalización de los pensamientos”* (Marcelo, 1987, pág. 123). Sin embargo, a la hora de hacer un estudio sistemático y fiable sobre el pensamiento del profesor, los investigadores se encuentran con serios problemas metodológicos, ya que *“esta investigación se basa en gran medida en varias modalidades de autoinformes de los maestros, y el principal problema metodológico concierne al modo de conseguir e interpretar autoinformes válidos y fiables sobre los procesos cognitivos”*. (Clark y Peterson, 1986, pág. 451).

Esta dificultad para interpretar el pensamiento docente ha dado lugar dentro de esta corriente de investigación a optar por diferentes estrategias metodológicas y métodos dispares, desde los puramente cuantitativos hasta los de naturaleza etnográfica, los cuales considero necesario describir brevemente.

A) Principales estrategias interpretativas de investigación en los estudios sobre el pensamiento del profesor.

Las estrategias se entienden como el punto intermedio entre los paradigmas y la recogida de datos, como una serie de prácticas que se utilizan al aplicar dichos paradigmas a la realidad. Aunque hay una gran variedad de estrategias metodológicas, las más relevantes dentro de esta línea de investigación son el estudio de casos y la investigación-acción. Ambas difieren básicamente en que mientras en el estudio de caso la investigación y la docencia están separadas, en la investigación-acción ambas están intrínsecamente unidas ya que el profesor es el investigador de su propia práctica docente.

Más allá de esta diferencia inicial, considero necesario describir las características básicas de cada una de estas estrategias metodológicas.

a) El estudio de caso.

El estudio de caso como estrategia metodológica, se ha utilizado en numerosas investigaciones dentro del paradigma del Pensamiento del Profesor dado el carácter individual e irreplicable de los procesos cognitivos del ser humano. Concretamente, el estudio de un caso supone una explicación narrativa de un objeto de investigación social único, como puede ser un alumno, un profesor, una clase, una escuela, o cualquier otro sistema social delimitado.

Se entiende como la investigación intensiva de una realidad limitada, de un único objeto de indagación social (Biddle y Anderson, 1989). O como lo define Stake (1998):

“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”
(pág.11)

Según Stake (1988), se pueden identificar tres tipos de estudios de caso:

- *Estudio de caso intrínseco*, en el que el interés es comprender de forma particular ese caso concreto, y no el abordarlo con el fin de aprender sobre otros casos o sobre algún problema más amplio.
- *Estudio de caso instrumental*, donde el objetivo es comprender un problema más general a partir de un caso concreto.
- *Estudio de caso colectivo*, donde para llegar a analizar y comprender un problema recurrimos a varios estudios de caso individuales.

Siguiendo con las aportaciones de Stake (1994, 1998), existen dos criterios básicos a tener en cuenta a la hora de seleccionar un caso. Por un lado hay que considerar *el acceso*, es decir, el tiempo y facilidad para estar presentes, estando por encima de aspectos como la calidad o lo óptimo que sea dicho caso. Este criterio también se refiere a la disponibilidad de terceras personas para discutir y contrastar los datos. En segundo lugar, se debe tener en cuenta *el potencial de aprendizaje*, es decir, la relevancia y calidad del estudio. Cuanto mayor sea el acceso mayor será el potencial de aprendizaje.

Una vez tenidos en cuenta estos criterios y elegido el caso, es necesario señalar con precisión cuáles son los perfiles y *límites de esa realidad* compleja que vamos a estudiar, como por ejemplo el qué, el cómo, cuánto tiempo y dónde. También es necesario definir cuáles son las dimensiones que nos van a permitir comprender mejor el problema o la situación, informando de las mismas, lo que dará mayor calidad al estudio.

En los estudios de caso la unidad que pretendemos conocer es compleja, por tanto se deben definir *las relaciones* que se dan entre sus elementos dentro de distintos contextos, como puede ser el contexto institucional, el del centro educativo o el contexto social.

Finalmente, los estudios de caso se deben afrontar desde una *perspectiva holística*, es decir, pretendiendo dar una visión global y completa de la realidad. Por tanto, los límites se van definiendo durante el proceso de investigación, no antes. El caso no existe de antemano, lo construye el investigador.

Con respecto a las estrategias de recogida de datos básicamente son dos: la entrevista etnográfica y la observación participante. Lejos de ser incompatibles, ambas opciones se complementan ya que aunque con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree no nos asegura que lo que ha verbalizado sea coherente con su acción. La observación nos permite acceder a dicho contenido, es decir, a la conducta de los docentes dentro del contexto educativo.

Existen diferentes tipos de observación dependiendo del grado de participación del observador en la realidad objeto de estudio. Podemos encontrarnos con una participación pasiva, moderada, activa y completa.

En referencia a las entrevistas, éstas pueden ser no-estructuradas (o en profundidad), entrevistas semi-estructuradas, entrevistas altamente estructuradas y la entrevista grupal. Pudiendo incluir a su vez preguntas descriptivas, estructurales, de contraste, de opinión y valoración, de sentimientos y demográficas o de identificación.

Como complemento a la información recogida en las entrevistas y observaciones, está la recogida y análisis de documentos de todo tipo que pueden aportar luz al caso estudiado. Estos documentos son muy variados, algunos ejemplos son las pruebas de evaluación de los alumnos, libros de texto utilizados, documentos internos del centro,

producciones de los alumnos, etc. A la vez que se recoge esta documentación se debe recabar, si es necesario, la opinión de docentes, dirección, alumnado y padres de alumnos sobre el contenido de la misma, ya que ésta es tan importante como el mismo documento.

Otro aspecto a considerar es el *diario de campo*, en donde el investigador recoge información sobre el propio proceso de investigación, en concreto las ideas, los problemas, los sentimientos, la toma de decisiones, las intuiciones,..., que van surgiendo desde el mismo momento en que se empieza a pensar en la investigación. La escritura permite al investigador precisar, estructurar y organizar su pensamiento y no perder datos ni reflexiones. Se establecen así dos momentos básicos de análisis de información, cuando se observa y el análisis del propio diario.

La siguiente fase en el estudio de un caso tras la recogida de datos es su análisis. En un primer momento se lleva a cabo la reducción de datos teniendo en cuenta los problemas de investigación seleccionados, principalmente mediante la identificación y clasificación de elementos (categorización y codificación) y la síntesis y agrupamiento (creación de metacategorías). En segundo lugar, se lleva a cabo la disposición de los datos, es decir, organizarlos e interrelacionarlos de tal manera que faciliten la extracción posterior de conclusiones, por ejemplo mediante mapas conceptuales, gráficos, esquemas o diagramas de flujo. Finalmente, se procede a la extracción y verificación de las conclusiones mediante la interpretación y construcción de significados por parte del investigador.

El proceso de investigación a través de un estudio de caso finaliza con la redacción y elaboración del informe de investigación. No existe un modelo único de informe, más bien existen tantos informes como investigadores, ya que en su redacción entran en juego aspectos como el estilo y la implicación personal. Sin embargo, todo informe ha de mostrar claramente la profundidad del análisis y aprendizaje y estar redactado teniendo en cuenta su lectura por personas desconocedoras del contexto.

b) La investigación-acción.

El origen de la investigación-acción se remonta a la década de los 40 con los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos por el psicólogo social Kurt Lewin. La finalidad de estos trabajos era resolver problemas prácticos adoptando el investigador el papel de agente de cambio y entrando en colaboración directa con las personas directamente afectadas a las que se dirige la intervención. En este periodo se comienza a tomar conciencia de la importancia del contexto social en la comprensión del individuo, del valor de intentar mejorar la realidad de dicho contexto para el desarrollo de una teoría cuya meta final es mejorar situaciones reales.

No es hasta comienzos de la década de los 70 cuando la investigación-acción comienza a ganar fuerza en el mundo educativo gracias a la obra de Stenhouse (1984, 1987) y Elliott (1990, 1993). Carr y Kemmis (1988) contribuyeron también a difundir la investigación-acción fundamentada en la teoría crítica. En un contexto de reforma educativa, surgió el interés por mejorar la práctica para lo que se consideró imprescindible la colaboración directa del profesorado como profesional, máximo conocedor de la realidad a estudiar. Tomaron fuerza los planteamientos cualitativos e interpretativos en la investigación de la práctica, teniéndose en cuenta el conocimiento, perspectivas y valoraciones de la realidad que tienen los participantes en el contexto estudiado. El profesor pasa de ser objeto de estudio a agente activo de la investigación

Teniendo en cuenta las aportaciones de Kemmis y Mc Taggart (1988) y Elliot (1990, 1993), la investigación-acción como estrategia metodológica se puede entender como la reflexión sistemática sobre los problemas prácticos y las situaciones en las que estos tienen lugar, que comparten un grupo de docentes en su labor diaria con el objetivo de averiguar la forma de solucionarlos. Supone un proceso de indagación colaborativo y participativo donde los miembros de un grupo con valores compartidos describen sus preocupaciones y problemas, comparten lo que piensan con los demás e intentan descubrir nuevas formas de actuar. Todo ello con la finalidad de mejorar la práctica, a la vez que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se desarrolla (Carr y Kemmis, 1988).

En la investigación-acción, los agentes del cambio son los profesores, quienes comienzan también a diseñar e implementar procesos de investigación, dejando de ser

una labor exclusiva de los investigadores profesionales que pasan a asumir el papel de asesores y colaboradores.

Principalmente las intervenciones de estos docentes para la mejora de la realidad educativa se realizan mediante grupos de investigación, entendiendo la indagación como tarea colectiva. Sin embargo, cuando no es viable la intervención grupal, se puede llevar a cabo el proceso individualmente, pasando a ser un proceso particular de auto-reflexión.

Con respecto al proceso, este se inicia con la identificación de una preocupación temática que se pretende mejorar, se pone en marcha una hipótesis de acción y se planifica, actúan y observan recogiendo y analizando los datos, reflexionan sobre los resultados y sacan conclusiones para finalmente iniciar un nuevo ciclo de resolución de problemas.

Los datos se recogen mediante técnicas variadas, partiendo del principio de que todo aquello que ayude a aportar luz sobre una situación es de utilidad, como es el caso de las notas de campo, registros anecdóticos, grabaciones en vídeo, entrevistas, información de observadores externos, cuestionarios, diarios o relatos autobiográficos.

Existe una gran diversidad en la manera de entender y llevar a cabo un proceso de investigación-acción, dentro del continuo entre un enfoque científico-técnico hasta un enfoque crítico. En concreto se pueden identificar tres tipos básicos:

- *La investigación-acción técnica*, cuyo propósito es la mejora de las habilidades del profesorado y la resolución de problemas, y no tanto su comprensión ni la transformación del contexto. Se descarta por tanto el componente ideológico y social.
- *La investigación-acción interpretativa*, cuya finalidad es, junto con la resolución de problemas, desarrollar el pensamiento práctico de los docentes y mejorar el desarrollo profesional mediante la reflexión y el diálogo.
- *La investigación-acción crítica* o emancipatoria, que comparte los objetivos de las dos modalidades anteriores pero añadiendo la emancipación de los participantes respecto a las relaciones jerárquicas de las organizaciones sociales, luchando por un contexto social más justo y democrático.

B) Principales métodos dentro de la investigación del pensamiento docente.

Inicialmente, ante las dudas y problemas que presentaba la interpretación de los autoinformes y documentos personales de los docentes, los investigadores se inclinaron por métodos más cuantitativos y objetivos o por aquellos métodos cualitativos con mayor tradición investigadora. Además, en la mayoría de las investigaciones en este campo, y para salvar las críticas a la fiabilidad, se ha optado tradicionalmente por una combinación de varios métodos. De entre todos los posibles, los más utilizados dentro de esta corriente de investigación y que se han mostrado eficaces se pueden destacar los siguientes:

a) Método del “Policy Capturing”.

Este método pretende captar la estrategia que utiliza un sujeto, es decir, qué factores tiene en consideración a la hora de tomar una decisión o emitir un juicio. Básicamente este método consiste en presentar al docente una serie de descripciones de situaciones de enseñanza, características de alumnos, materiales curriculares..., todas ellas hipotéticas y que contienen todas las combinaciones posibles de cinco o seis aspectos considerados clave por el investigador. Los sujetos o sujeto de la investigación analizan y reflexionan sobre las situaciones emitiendo juicios mediante la respuesta a ciertas preguntas formuladas. Estas respuestas se analizan cuantitativamente mediante modelos matemáticos que permitan determinar la influencia o peso relativo de cada uno de los rasgos clave en cada una de las situaciones.

No obstante, este método presenta las siguientes limitaciones:

- Sólo se puede, debido a la complejidad del proceso, tener en cuenta cinco o seis variables, con lo que puede que no sean consideradas otras sobre todo cuando la tarea de juicio o decisión es compleja.
- Proporciona información sobre las variables clave que el sujeto considera al emitir un juicio o tomar una decisión, pero no sobre el proceso cognitivo que lleva a cabo.
- La fatiga mental que supone emitir un juicio o tomar una decisión tras analizar un gran número de situaciones hipotéticas puede alterar el proceso cognitivo normal de toma de decisiones.

La principal crítica a este método es que los estudios se llevan a cabo en laboratorio y respecto a situaciones hipotéticas, con lo que no se consideran las variables contextuales. En definitiva, esta metodología es útil si se combina con otras como la entrevista o la observación participante, y sólo en situaciones en las que las claves sean pocas y los juicios simples.

b) “Lens Model” o Modelo de Lente.

Esta metodología es similar al “policy capturing” pero tiene en cuenta mayor cantidad de información ya que pretende establecer las relaciones probabilísticas entre quien percibe y el objeto de la percepción.

Aquí lo que se pretende es que los profesores predigan una situación futura teniendo en cuenta determinados factores o características del objeto de percepción para determinar qué aspectos o claves tienen en cuenta y la medida en que esas claves son eficaces en dicha predicción.

c) Planes Escritos.

Este método es válido para estudiar los procesos de pensamientos de los profesores a la hora de planificar y programar. Básicamente consiste en que los sujetos de estudio hagan explícitos sus pensamientos y reflexiones mientras programan redactándolos por escrito. Dado que un profesor puede tomar decisiones de planificación en distintos momentos, es necesario que lleven un registro con anotaciones abreviadas de sus pensamientos justo cuando estos ocurren. Una variante es el análisis de *la agenda del profesor* para descubrir las rutinas, planes y pensamientos del profesorado. No obstante es necesario completar esta metodología con otras como “pensar en voz alta” o la entrevista. La principal crítica es la duda de si lo que el profesor redacta es la totalidad de sus pensamientos o simplemente una parte del proceso cognitivo durante la planificación.

d) Pensar en voz alta (Thinking Aloud).

Es uno de los métodos más utilizados para analizar las decisiones sobre planificación del profesorado. Básicamente consiste en que el docente verbalice sus pensamientos, ideas, juicios y toma de decisiones mientras planifica, evalúa materiales y reflexiona

sobre la práctica. El investigador registra en audio o video estas verbalizaciones para después transcribirlas y realizar un análisis de protocolos verbales.

Hay dos formas de realizar este análisis, la primera estableciendo una serie de categorías para organizar el contenido y otra no partir de categorías preestablecidas sino que surjan a medida que el investigador analiza los datos. El problema de este método es que es incompleto, ya que la actividad cognitiva del profesor de cara a la programación no sólo se da cuando este se sienta a verbalizar, sino en otros muchos momentos del día sin que quede constancia de ello. Por tanto, no es viable a la hora de estudiar los procesos de pensamiento del profesor en cuanto a las decisiones interactivas ya que estas se producen en plena interacción con los alumnos, pero sí es muy útil en los procesos de planificación y reflexión postactiva.

Otro inconveniente es el largo tiempo que llevan la realización de las grabaciones de los relatos verbales, transcribirlos y analizarlos, con lo que en la década de los 80 comenzó a sustituirse por los diarios, traspasando la carga del trabajo inicial a los sujetos de estudio.

e) **Rastreo del proceso y estimulación de recuerdo.**

Estos dos métodos están directamente relacionados en la medida en que parten del mismo supuesto, que el profesor haga explícitos mediante verbalización sus procesos de pensamiento. La diferencia estriba en el momento en que dicha verbalización tiene lugar. En el caso del método denominado rastreo del proceso, se le pide al docente que piense en alto mientras toma una decisión, resuelve un problema o realiza una tarea, lo cuál es más fiable en la medida en que el pensamiento se hace explícito justo en el momento en el que se produce. Este método se suele utilizar cuando el pensamiento en voz alta no entorpece la propia acción del docente, por ejemplo durante la planificación o reflexión tras la acción. Finalmente, dicha verbalización se recoge, principalmente en audio, realizando un análisis de contenido.

El método de estimulación de recuerdo se utiliza cuando no es posible que el profesor registre sus pensamientos, juicios y decisiones justo en el momento en el que se producen (por ejemplo en mitad de una clase) porque interfiere en la realización de la tarea, especialmente durante la enseñanza interactiva. Esta metodología abarca distintas

técnicas, la principal consiste en *“reproducir en audio o videocasete un episodio grabado durante la enseñanza, para permitir al que lo contempla o escucha (por lo general el docente que lo protagonizó) que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo”* (Clark y Peterson, 1986, pág. 452). Una manera de hacerlo es que el investigador preseleccione los fragmentos de audio o video más significativos, detenga la grabación y realice una serie de preguntas al docente para estimular ese recuerdo y hacer explícito su pensamiento en esa situación concreta. Otra forma consiste en dejar que el docente visionere primero el video con libertad para reducir la ansiedad y la tendencia a justificarse. Por último también se puede dejar que el profesor visionere el video y lo detenga cuando recuerde algún pensamiento significativo, decisión o juicio.

Generalmente, la grabación se divide en segmentos temporalmente iguales, y para evitar el cansancio se suele elegir los primeros, los últimos y otros al azar, o bien hacer paradas predeterminadas. A continuación, los comentarios transcritos se someten a un análisis de contenido con categorías previamente preestablecidas o no.

La limitación de esta metodología está en que gran parte de las conductas del profesorado experto en el aula son rutinas, con lo que no existe un proceso de pensamiento consciente, además existe el riesgo de sesgo por deseabilidad social ocultándonos sus verdaderas teorías implícitas, juicios y creencias.

f) La entrevista.

La metodología de la entrevista ha sido muy utilizada en la investigación sobre pensamientos del profesor ya que es muy útil para recopilar información tanto en las decisiones sobre planificación como sobre las decisiones interactivas. Se han realizado numerosos estudios utilizando esta metodología de cara a conocer aspectos como las concepciones de los docentes sobre la enseñanza, las creencias, la manera de organizar los contenidos y los materiales, las relaciones entre la planificación y la conducta de clase o las decisiones que toman respecto al currículo. En definitiva, se pueden abordar muy diversos temas con distintos tipos de entrevistas, como por ejemplo, las abiertas o cerradas, diarias o en profundidad, formales o informales y preestablecidas o no.

g) Cuestionarios y escalas.

Los cuestionarios y escalas suelen utilizarse cuando las muestras de sujetos a investigar son numerosas, junto con otras técnicas como la estimulación de recuerdo o pensar en voz alta. Es muy útil sobre todo para detectar creencias, actitudes y juicios más que procesos de pensamiento. Aunque se han utilizado desde un punto de vista descriptivo de la actividad docente, son más eficaces como instrumento de diagnóstico y orientación para el investigador, de cara a detectar categorías, tipologías de problemas, y juicios, completándolo después con otras técnicas más descriptivas y ricas como pensar en voz alta, la entrevista o la estimulación de recuerdo.

h) Técnica del Repertorio de Parrilla de Kelly.

Este método se ha utilizado para determinar las teorías implícitas de los maestros. Fue desarrollado por Kelly en 1955 para identificar los constructos personales que influyen en la conducta de una persona. Esta técnica consiste en presentar al sujeto de estudio una serie de tarjetas que contienen palabras aisladas o frases relacionadas con un determinado aspecto que interesa al investigador. Se le pide al sujeto que determine qué tarjetas son semejantes o no y por qué. Esos conjuntos de tarjetas así como las relaciones que el sujeto investigado establece entre ellas se denominan constructos, los cuales se ordenan en una matriz haciendo explícitas y gráficas sus relaciones a la hora de someterlos a un análisis factorial.

Aunque esta técnica es antigua y procede de la Psicología Cognitiva se ha adaptado a la investigación sobre pensamientos del profesor recientemente de cara a conocer cuáles son los constructos personales que subyacen a la práctica docente, como por ejemplo el aprendizaje del alumno, la implicación del estudiante o control y autoridad del profesor.

i) Métodos etnográficos.

La etnografía permite al investigador describir e interpretar las culturas con un carácter más empírico, mediante la inmersión en el contexto sobre el que se pretende aprender. La finalidad última es la recogida de datos, principalmente mediante observación y el intercambio de información con los nativos, para describir las características de ese contexto cultural.

La investigación educativa ha tomado gran parte de sus métodos de la etnografía, pero ésta pretende exclusivamente describir, mientras que la mayoría de investigaciones educativas pretenden cambiar y mejorar la realidad. Por tanto, se usan métodos etnográficos pero no se puede hablar de que sean investigaciones propiamente etnográficas.

Los métodos etnográficos se han utilizado en ocasiones para conocer los procesos de pensamiento del profesor, principalmente intercalando la observación participante con otras técnicas como las entrevistas, las grabaciones en vídeo o el análisis de documentos del docente, como sus diarios. El profesor debe hacer explícitos sus pensamientos, por tanto, *“las metodologías de laboratorio en las que se utilizan situaciones simuladas como son policy capturing o lens model, están dando paso a metodologías más cualitativas y de influencia etnográfica”* (Marcelo, 1987, pág. 178). No obstante, la mera observación y descripción de la realidad del aula tampoco nos permite conocer los procesos de pensamiento, juicios y creencias de un docente aunque se pretendan deducir a partir de su conducta, porque nos quedamos en meras suposiciones.

Los métodos cualitativos, y especialmente los de carácter etnográfico han recibido numerosas críticas partiendo de sus limitaciones, principalmente el largo tiempo que requiere una descripción etnográfica, la escasa validez de los datos debido al alto peligro de subjetividad en la recogida e interpretación de los mismos, el peligro de la superficialidad e irrelevancia de las descripciones, y el escaso nivel de inferencia y generabilidad de las conclusiones.

1.4.2. La investigación (auto)biográfica-narrativa como alternativa en los estudios sobre el pensamiento del profesor

A partir de principios de los 80, se han realizado numerosas investigaciones sobre el profesorado abarcando una gran diversidad de dimensiones de su realidad. No obstante, existen todavía algunas lagunas por cubrir y es la relativa a las investigaciones en donde se pretende comprender cómo los maestros construyen su conocimiento práctico y cómo articulan su pensamiento y reflexión con la acción. Algo tan básico como acceder a la información recogida en biografías, historias de vida, memorias o relatos narrativos, que surgen de la práctica diaria y que pueden enriquecer el conocimiento didáctico, se han

convertido en un campo poco estudiado y sistematizado, entre otras razones por la falta de legitimación que se le adjudica al *saber cotidiano* de los profesores, tal como afirma Salgueiro (1998):

Durante sus actividades docentes en el centro escolar, el profesorado se apropia de saberes y prácticas históricamente construidos, deriva nuevas prácticas a partir de ciertos saberes o produce nuevos saberes en torno a las prácticas. Estos saberes, que se encuentran implícitos en las prácticas cotidianas de los enseñantes, quedan ignorados e infravalorados. Por eso me parece que hacerlos evidentes, explicitar su proceso de elaboración y, si es posible, sistematizarlos sería una tarea importante en la dirección de una integración entre los cursos de formación y la realidad escolar, entre la teoría y la práctica. (págs. 18-19).

La progresiva superación, por parte de los investigadores del pensamiento docente, de la necesidad de objetividad, control y cuantificación de esta dimensión no observable del proceso educativo ha permitido el desarrollo, o en su caso recuperación, de métodos más cualitativos e interpretativos. Realizando un análisis superficial de los métodos utilizados en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se puede observar cómo progresivamente se ha pasado de la utilización casi exclusiva de escalas, cuestionarios y de métodos de naturaleza cuantitativa a utilizar métodos más cualitativos en los que la participación esencial del sujeto de estudio y el respeto a su visión e interpretación subjetiva de la realidad han sido los aspectos fundamentales. Los estudios basados en las historias narradas por los docentes se están convirtiendo en una vía fundamental para la investigación en formación del profesorado y didáctica ya que *“el conocimiento de los profesores se organiza y transmite en base a historias o casos que poseen realismo, viveza, significación personal e implican no sólo componentes cognitivos, sino también afectivos”* (Marcelo, Mayor y Sánchez, 1995, pág. 137).

Sin embargo, este cambio no ha sido tan claro y sencillo como se expone, ya que se inició con una mayor presencia de técnicas y estrategias de obtención de información más cualitativas, como las entrevistas o los documentos personales, dentro de métodos de corte cuantitativo, hasta la consideración de dichas técnicas y estrategias como métodos en sí mismas. Un ejemplo claro, es el de los diarios del profesor, que comenzaron siendo una estrategia de obtención de información junto con otros

documentos personales, pero que debido a su utilización exclusiva en numerosas investigaciones ha alcanzado el rango de método. Algo similar ha ocurrido con las investigaciones de carácter biográfico-narrativo, pasando de ser una característica o rasgo propio de algunos estudios a ser en la actualidad una metodología reconocida e incluida en las últimas clasificaciones de la investigación cualitativa, incluso para algunos autores trasciende esta condición pudiéndose considerar un enfoque propio.

Actualmente, esta alternativa metodológica se puede considerar como el punto más alto en el proceso de cambio y superación de la influencia positivista que ha vivido la investigación sobre el pensamiento del profesor, hasta el punto de que aspectos como la subjetividad, la singularidad y la interpretación han pasado de ser un inconveniente para la validez de los estudios a ser considerados esenciales a la hora de adentrarse en la cognición del docente. Por tanto, debido a la actual importancia que está adquiriendo esta metodología y su cada vez mayor presencia en los estudios sobre el pensamiento docente, considero necesario realizar un acercamiento a los fundamentos y principios de la misma.

1.4.2.1. Origen y fundamentos de la investigación (auto)biográfica-narrativa en educación

A la hora de adentrarnos en el estudio de esta metodología da la sensación errónea de que nos encontramos ante algo totalmente novedoso, debido a ciertas cuestiones como por ejemplo la proliferación de obras sobre este tema durante la segunda mitad de los 90 o sobre todo la reciente incorporación de esta metodología en las clasificaciones de la investigación cualitativa.

Sin embargo, el origen de la investigación biográfica-narrativa se remonta a principios del siglo pasado, dentro de la Sociología. La principal causa fue el gran aumento de la inmigración en Estados Unidos, lo que generó un gran interés por conocer las experiencias vitales y la adaptación de estas nuevas poblaciones, con lo que se produjo un aumento y diversificación de los estudios biográfico-narrativos como las historias de vida, relatos de vida o las biografías.

La no extrapolación de este tipo de estudios a otras disciplinas y la influencia del Positivismo provocó un declive en la década de los cuarenta y cincuenta. El interés por

establecer la máxima distancia entre el investigador y el sujeto investigado con el fin de obtener la mayor objetividad posible, redujo este interés inicial por conocer experiencias individuales frente a la generalización de datos. Sin embargo, a partir de la década de los setenta, y coincidiendo con el giro hermenéutico y el declive del positivismo, se produjo un resurgimiento, sobre todo de mano de la Psicología Social, a la que siguieron otras disciplinas como la Pedagogía. Se produce una ruptura respecto a la posición positivista de considerar las ciencias sociales de manera semejante a las ciencias naturales, es decir, de considerar a las personas como meras fuentes de información, a los hechos sociales como simples datos temporalmente estáticos y a las relaciones sociales como correlaciones entre variables, recuperando la subjetividad y la dimensión humana de esta ciencia.

Por consiguiente, en el aprendizaje a partir de las experiencias, lo primero que se hace es centrar la atención sobre el aprendiz en cuanto persona con su propia biografía. En este sentido, el trabajo con una autobiografía del proceso de aprendizaje puede ser de gran utilidad. (Tigchelaar et al., 2010, pág. 44).

Es precisamente en este periodo de resurgimiento, en el que se da importancia al significado y la interpretación en los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y el redescubrimiento del valor de la subjetividad (Hernández, 2011), cuando se comienza a aplicar la investigación biográfica-narrativa **en educación**, especialmente con el nacimiento y desarrollo del Paradigma del Pensamiento del Profesor. Este paralelismo es lógico, ya que el conocimiento del docente tiene un carácter biográfico, es decir, lo que siente, piensa y conoce en el momento presente es fruto de su interacción con el contexto a lo largo de los años. Sin embargo, los primeros estudios en los que se adoptó la narrativa biográfica para tratar problemas educativos se realizaron desde la psicología y la sociología. Dentro del enfoque psicológico se pueden identificar dos ramas complementarias, una centrada en el periodo de la elección de la carrera y los primeros años de profesión docente y la otra basada en las teorías psicológicas del ciclo vital.

Dentro del enfoque sociológico, también se pueden identificar dos perspectivas, la primera se basa en las condiciones socioeconómicas del profesorado y la segunda en su pertenencia a la institución educativa.

En lo que respecta a la utilización de esta metodología **en España**, es realmente escasa y limitada de nuevo al ámbito sociológico, y dentro de éste al urbano. Siguiendo la revisión de Pujadas (2002) sólo se pueden destacar ocho trabajos con una cierta difusión. Además, son pocas las conclusiones que se pueden extraer de tan escasa variedad de estudios y prever el futuro de la investigación (auto)biográfica-narrativa en nuestro país, y mucho menos en el ámbito educativo.

Recientemente es cada vez mayor el desarrollo de estudios basados en las historias de vida de los profesores como medio para comprender de manera más profunda y con mayores matices la realidad educativa. Este interés quedó reflejado con la organización de las “I Jornadas de Historias de Vida en Educación: Cuestiones Epistemológicas, Metodológicas, Éticas y de Formación” organizadas por el grupo de investigación ESBRINA de la Universidad de Barcelona y celebradas en junio de 2010, así como su continuación en las “II Jornadas de Historias de Vida en Educación: Sujeto, Diálogo y Experiencia”, en Málaga en Junio de 2011.

En esta línea de investigación biográfica cabe destacar las contribuciones del Grupo de Investigación HUM- 246: Cultura de la Diversidad y Escuela, (dirigido por el Prof. Don Miguel López Melero) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Frente al interés emergente por esta línea de investigación, nos encontramos todavía con numerosas dificultades, incluso de delimitación terminológica, dentro de un cuerpo de estudio todavía poco consolidado. Lo que es evidente es que el condicionante clave del desarrollo de este tipo de investigación ha sido y es el progresivo giro hermenéutico que ha permitido que en la actualidad exista una mayor concienciación de la imposibilidad de describir objetivamente algo que es por naturaleza subjetivo, y de despersonalizar y silenciar la mayor fuente de datos: el propio sujeto que se investiga. En este sentido, Santamarina y Marinas (1995, en Sandín, 2003) afirman que:

La historia de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva (...) hay un interés en los procesos de memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social. (págs. 146-147).

Sin embargo, no basta con ser conscientes de la importancia de las historias y experiencias individuales, sino que es necesario contarlas, saber transmitir las generando la reflexión en sujetos con experiencias de vida similares. Por tanto, como afirman Connelly y Clandinin (1995, en Sandín, 2003):

El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (pág. 147).

Los principios universales defendidos por la investigación tradicional-positivista distorsionan la comprensión de acciones concretas e individuales y comienzan a tambalearse ante ciertas realidades sociales que sólo pueden expresarse y comprenderse mediante narrativas biográficas. Por consiguiente, se supera la pretensión tradicional de explicar por relación causal ciertos hechos para pasar a explicar y comprender la realidad personal y subjetiva vivida y contada por un sujeto, incluyendo dimensiones contextuales, afectivas, emotivas, actitudinales..., antes ignoradas. Como afirma López-Barajas (1996), *“las narraciones biográficas permiten el conocimiento no sólo de los hechos sino de los sentimientos, y la contradicción humana”* (pág. 19).

Actualmente no se considera que exista un enfrentamiento real entre la investigación biográfico-narrativa y la tradicional positivista, simplemente son dos alternativas a la hora de afrontar realidades distintas. Es por eso que la explicación causal es la vía para dar cuenta de los fenómenos naturales, mientras que la interpretación y la comprensión permiten abordar las acciones humanas, mucho más complejas y subjetivas. Esto implica a su vez que los principios y criterios de validez de la investigación tradicional-positivista no tienen por qué aplicarse a la investigación narrativa ya que se trata de dos modos diferentes de abordar la misma realidad. Es por tanto que, como indica Bolívar (2002):

Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo, no debe, a riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad (pág. 6).

En síntesis, lo que aportan básicamente las narraciones frente a los métodos científicos es su capacidad para conectar y representar fielmente la práctica educativa incluyendo elementos personales complejos, relaciones sociales y acontecimientos de todo tipo. Al mismo tiempo tienen la ventaja de presentar toda esta información de tal manera que todos los elementos que intervienen estén interrelacionados dentro de una continuidad temporal, es decir, como realmente ocurre en la realidad del aula y del maestro, frente al interés de ciertos métodos por aislar y atomizar la realidad.

La narración autobiográfica supondría convertir la propia vida y experiencia personal y profesional en una vivencia narrada; es decir, el descubrimiento, exploración y conocimiento de la propia experiencia de forma narrativa (orden, descripción, recuerdo, comprensión), lo cual significa otorgar una dimensión textual y un sentido de trayectoria y de tejido vital o proyecto de formación a la propia vida (Ferrer Cerveró, 1995, pág. 188-189).

Este riesgo de absorción de este tipo de investigaciones por el modo de pensar positivista ha distorsionado los planteamientos y principios iniciales dando lugar a **dos tipos de investigación narrativa**, con criterios de validez y formas de generar conocimiento distintas. La primera, **el análisis paradigmático de datos narrativos**, parte de historias de vida, relatos y documentos personales, pero los aborda en su análisis desde una perspectiva positivista fragmentando el relato al establecer categorías con el fin de generalizar los datos al grupo de pertenencia del sujeto estudiado. Por tanto, como ocurre por ejemplo con el análisis de diarios mediante categorías, lo que se pretende es establecer relaciones más o menos abstractas entre sucesos extraídos de un contexto, cayendo en el error de la fragmentación del sentido global del texto.

El segundo tipo es **el análisis narrativo**, propiamente dicho, donde también se parte de casos particulares pero donde el análisis genera por sí mismo un relato narrativo que ayuda a comprender e interpretar mejor los datos, unificándoles, dándoles coherencia interna y ofreciendo respuestas de por qué sucedió algo.

Es necesario evitar caer en una dicotomía entre el “análisis de datos narrativos” y el “análisis narrativo”, ya que ambos son compatibles en función del objetivo de la investigación. Es necesario evitar los dos extremos, la descontextualización en categorías y el respeto escrupuloso al discurso del sujeto. Es decir, se trata de lograr un equilibrio entre ambas variantes, realizando una interpretación desde dentro (sobre todo

en las autobiografías) que respete la narrativa del sujeto sin caer en el textualismo radical, y una interpretación desde fuera, objetiva y distante si caer en las posturas ilustrativas en las que el investigador se limita a citar como muestra fragmentos descontextualizados del texto.

La integración de ambas formas de proceder, se resume en la necesidad de que el investigador, a partir de los datos obtenidos, establezca una nueva trama (con una lógica interna temporal y temática) que va ser la que determine qué datos deben ser o no incluidos y cuándo. Esta nueva trama generará a su vez el informe narrativo entendido como una historia que el investigador cuenta incluyendo evidencias que den autenticidad a lo expuesto.

En síntesis, y analizando estos planteamientos, una de las principales **razones que justifican los estudios narrativos**, principalmente relatos biográficos y autobiográficos sobre la enseñanza, es la capacidad que tienen para conectar situaciones y hechos del pasado con los del presente dándoles una continuidad, facilitando su comprensión como una totalidad, así como la predicción de situaciones futuras.

Desde una perspectiva psicológica, la narración facilita la comprensión de experiencias únicas y personales y la conexión de hechos separados temporalmente, lo que permite una mejor interpretación de la realidad, en este caso educativa, por parte del sujeto que lo cuenta así como de personas con experiencias similares. Aquí radica la finalidad y utilidad de los estudios narrativos, no en la teorización y generalización sobre el ciclo de vida y la carrera de los profesores a partir de datos verificables y objetivos, sino en su capacidad para generar interpretación y comprensión de realidades complejas.

El modo narrativo, como iniciativa interpretativa, está diseñado para aportar a los propios individuos una comprensión del significado de su experiencia (...) Se comunica mediante formas temporales: relatos creíbles, dramas, y relatos históricos o con una verosimilitud que no puede ser verificable más que por la eficacia con que pueden representar la experiencia humana. (Huberman, Thompson, y Weiland, 2000, pág. 26).

Una de las principales ventajas de este tipo de investigación es su capacidad formativa y de mejora de la práctica docente en la medida en que el profesor reflexiona sobre su conducta actual conectándola con el pasado y comprendiéndola globalmente. Como afirma López-Barajas (1996), *“la biografía educativa, lo hemos reconocido, es un procedimiento metodológico para la formación, ya que permite conocer y favorecer los procesos de aprendizaje a través de los cuales las personas adquieren sus saberes”* (pág. 21).

Para que esta función formativa tenga éxito, tanto para el propio docente como para la formación inicial, éste debe llevar a cabo un proceso constante de reflexión y autocrítica de su propia práctica haciendo posteriormente explícito de alguna manera su proceso de pensamiento para que otros puedan llegar a entenderlo.

Algunas preguntas claves para realizar una autobiografía del proceso de aprendizaje son, por ejemplo ¿cuáles han sido los acontecimientos, o las personas o los momentos importantes durante mi aprendizaje? En el diálogo que siga, la verbalización de los propios intereses, el planteamiento de problemas e identificaciones subjetivas con imágenes constituyen otros puntos de referencia (Tigchelaar et al., 2010, pág. 44).

Aparte de su función formativa, se pueden identificar otras **ventajas de la investigación (auto)biográfica-narrativa:**

1. La gran riqueza de matices permite la formulación de hipótesis en las etapas iniciales de la investigación.
2. Nos acerca e introduce en el universo de las relaciones personales.
3. Nos permite un amplio control sobre las variables que explican el comportamiento de una persona dentro de su grupo social primario.
4. La riqueza y minuciosidad con que se describen las experiencias vitales nos permite responder a las eventuales preguntas que surjan durante el proceso.
5. Facilita el conocimiento de las transformaciones y evolución de un individuo y su grupo primario.

6. Muestra universales particulares longitudinalmente, ya que integra esferas sociales y de actividad diferentes.
7. Sirve como control de resultados.
8. Finalmente, es la mejor ilustración posible de la experiencia vital de una persona y por tanto facilita al lector su comprensión y empatía con el universo estudiado.

En síntesis, tal como afirman Fullan y Hargreaves (1997):

“La redacción y el estudio de estas autobiografías o narraciones de nuestra experiencia pueden darnos excelentes oportunidades para la reflexión personal, para revisar nuestros propósitos y para descubrir cómo podemos y queremos cambiar” (pág. 103).

O como añaden Cambra Y Palou (2007):

Los profesores, tanto en unas situaciones como en otras, aportan narraciones de actividades, anécdotas y ejemplos contados de forma concreta y situada. Sus manifestaciones suelen preferir el discurso narrativo, con el que construyen sus argumentaciones y fundamentan sus creencias. Expresan tanto los éxitos como los fracasos y los procesos que les llevan a experimentar nuevas fórmulas en respuesta a las dificultades con las que se enfrentan (pág. 161).

Sin embargo, existen como en todo tipo de investigación, una serie de **desventajas o inconvenientes** que es necesario tener en cuenta:

1. Dificultad para encontrar buenos informantes con competencia narrativa y una buena historia que contar.
2. Dificultad para que los relatos biográficos iniciados se completen.
3. Dificultad para controlar la veracidad de la información.
4. Existe el peligro de caer en un hiperrealismo al pensar que los relatos “hablan por sí mismos” renunciando a un análisis de la narrativa recopilada.
5. La posible impaciencia del investigador ante la lentitud del proceso lo que puede derivar en una presión al informante con la consiguiente pérdida de fiabilidad.

6. El peligro de dejarse seducir por un buen relato sin tener en cuenta su representatividad ni validez.
7. Posible exceso de suspicacia, actitud crítica y falta de confianza en el informante que suele dar lugar a un mayor direccionismo.
8. Considerar que con uno o varios relatos ya tenemos la información suficiente para un buen análisis despreciando la información procedente de otras fuentes y situaciones informales.
9. Requiere un conocimiento previo exhaustivo de qué hacer con el abundante material disponible antes de recopilarlo.
10. Es necesaria una cuidadosa presentación de los resultados y composición del texto del informe final.

A pesar de la sencillez y claridad de los planteamientos y justificaciones que sustentan esta metodología, la investigación biográfico-narrativa desde sus comienzos ha ido acompañada de una gran confusión terminológica englobando variantes que difieren poco entre sí (historias de vida, relatos de vida, biogramas, autobiografías, autoetnografías...) y que es necesario concretar.

1.4.2.2. Delimitación terminológica y diferenciación de las principales variantes dentro de la investigación (auto)biográfica-narrativa

Desde la aparición del método biográfico en las ciencias sociales con la publicación entre 1918 y 1920 de “The Polish peasant in Europe and America” de Thomas y Znaniecki, se ha ido generando una multiplicidad terminológica que ha llegado en ocasiones a la confusión conceptual. Esta situación ha provocado el solapamiento de términos y su utilización indistinta en contextos diferentes en función de las distintas corrientes y escuelas, lo que ha hecho necesario la búsqueda de un consenso en las últimas décadas.

La primera confusión se establece entre dos términos que en principio parecen no presentar dificultades en su delimitación: **la biografía y la autobiografía**. En este sentido, Pujadas (2002) encuentra la diferencia en que:

El segundo constituye la narración de la propia vida, contada por su propio protagonista, normalmente narrada en tercera persona, ya sea sobre una base exclusivamente documental, ya sea mediante una combinación de documentación, entrevistas al biografiado y a otras personas de su entorno. (pág. 13).

La diferencia básica en que en la autobiografía el autor, el narrador y el personaje coinciden, ya que el sujeto narra su propia vida. Tal como la define Jurado (2011) *“Concebimos a la Investigación Autobiográfica como aquella que lleva a las personas a una reconstrucción identitaria de sí mismas, además de desarrollar saberes cognitivos, científicos, metodológicos, clínicos/terapéuticos, existenciales, emocionales, profesionales, etc.”* (pág. 2); mientras que la biografía es una *“estructura narrativa basada en un relato objetivo construido por una persona (investigador) ajena al sujeto biografiado”* (Río Sadornil del, 1996, pág. 142).

Una de las variantes metodológicas dentro de este tipo de investigación es **la autoetnografía**, que se presenta como un tipo particular de autobiografía. En concreto, *“autoethnography is an autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural”* (Ellis y Bochner, 2000, pág. 739).

De esta definición lo más relevante es la conexión clara que se da en las autoetnografías entre la descripción del contexto sociocultural en el que se produce la experiencia y la interpretación de quien la ha vivido. La diferencia con la etnografía tradicional está en que el sujeto no describe una realidad externa en la que está inmerso temporalmente, sino que realiza una interpretación y descripción de su experiencia dentro del contexto al que él pertenece, es decir, desde su condición de nativo, y por tanto con una familiaridad y un vínculo superior al habitual. A partir de este concepto han surgido muchas variantes metodológicas, que aunque muy similares presentan distintos matices en cuanto al grado de implicación del investigador en el grupo social, el grado de atención a las interacciones sociales propias, así como el peso de la dimensión descriptiva del ámbito sociocultural frente a la interpretación personal del mismo.

Dependiendo de la combinación de estos criterios podemos encontrarnos con términos como la etnografía reflexiva, etnografías nativas, narrativas personales, autoetnografía literaria, historias personales, auto-observación, etc.

Algo más confuso aparece el segundo término que da nombre a este tipo de investigación que estamos analizando: **la narrativa**.

Una primera delimitación de dicho término es la aportada por Bridges (2006):

“Narrative research inevitably involves the re-presentation of stories that are in some way collected, usually from others but sometimes from the researcher’s own experience” (pág. 93).

Al mismo tiempo, Fox (2006) afirma que *“human life is narratively structured and constructed; narrative research captures the lived experience of human interaction”* (pág. 48).

Más desarrollada es la aportación de Bolívar (2001) para clarificar este tipo de investigación. En concreto este autor contempla una triple significación de este término en función del contexto en el que se utilice.

La narrativa hace referencia al relato oral o escrito que cuenta la experiencia vital expresada por una persona, es decir sería el objeto de estudio, el fenómeno que se investiga. Por otro lado, también se denomina narrativa al método de investigación como *“las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”* (Bolívar, 2001, pág. 20).

Esta diferencia de significado es planteada por Ricoeur (1995, en Bolívar, 2002) al afirmar que:

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. (pág. 3).

Este término también se utiliza para hacer referencia a los usos, objetivos o finalidades que se pretenden con este tipo de investigación, las más importantes la mejora de la práctica y el desarrollo de la identidad personal del maestro. Tal como la definen Medina y Domínguez (1997):

La narración es el modo creador de contar los sucesos más representativos de la vida del aula, el núcleo de la narración lo constituye el problema o eje de la acción educativa que más nos preocupa y que representa la línea forjadora del saber personal e indagador, completada con la aplicación de un estilo crítico-transformador de la acción educativa. (pág. 500).

Para evitar esta confusión entre la narrativa como resultado y como método de investigación, la mayoría de los autores coinciden en denominar a la primera variable **relato** (story).

Por otro lado, dentro del género narrativo, posiblemente es **la historia de vida (life history)** el término más amplio englobando a otros como las biografías, narraciones personales, estudios de casos sociales, estudios sobre el ciclo de la vida..., en la medida en que incluye las características de los métodos de indagación reflexiva, narrativos y de investigación.

Existen numerosas definiciones, conceptualizaciones y puntos de vista sobre lo que supone la historia de vida dentro de la investigación cualitativa. De entre las seleccionadas por Tierney (2000) se puede observar dos concepciones básicas, una eminentemente descriptiva y una interpretativa.

En la primera se entiende la elaboración de este documento personal como la descripción objetiva de la vida de una persona por parte de otra, esta perspectiva se refleja en la definición de Watson y Watson-Franke (1985, en Tierney, 2000) donde afirman que *“life history is any retrospective account by individual of his life in whole or part, in written or oral form, that has been elicited or prompted by another person”* (pág. 539).

Existe también una perspectiva opuesta donde se entiende que la historia de vida *“is as a commentary of the individual’s very personal view of his own experience as he understands it”* (Watson, 1976, en Tierney, 2000, pág. 539). Como se puede observar, en esta segunda definición se da un mayor protagonismo al propio sujeto de la

investigación y a su visión de la realidad, acercándose por tanto al concepto de la autobiografía y autoetnografía (autobiography and autoethnography) donde la persona que elabora el documento personal es la misma que quien lo interpreta.

Sin embargo, esta nueva perspectiva no supo dar respuesta a uno de los dilemas que siempre ha acompañado a los métodos narrativos: quién debe ser el narrador. Por un lado, existe el peligro de que la intervención de una persona ajena a la vida que se describe la organice de manera inconsciente para dar sentido a la investigación. Al mismo tiempo, al narrar nuestra propia experiencia, las personas tendemos a reconstruir nuestro pasado con el objetivo de ordenarlo y darle sentido desde la perspectiva presente, de tal manera que justifique un probable futuro. Por tanto, se hizo necesaria la aparición de un término paralelo: **el relato de vida (life story)**.

La diferencia entre ambos términos es expresada de manera muy clara por Pujadas Muñoz (2002) al afirmar que:

La life story (en francés récit de vie) corresponde a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que el término life history (en francés historie de vie) se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su life story, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible (pág. 13).

Los relatos de vida están más cerca de aquellos escritos elaborados por el narrador, como las autobiografías, los diarios y las historias orales, en cambio, las historias de vida se aproximarían a las biografías, incluyendo entrevistas, observaciones, objetos personales, etc. (Biddle, Good y Goodson, 2000).

Frente a esta dicotomía, en los últimos años se está imponiendo cada vez más la variante autobiográfica en la que se recupera la narración en primera persona y se busca la interpretación personal y subjetiva. Es decir, existe la tendencia a elaborar relatos de vida dentro del movimiento de los profesores-investigadores, ya que existe la sensación de que *“la ignorancia del investigador sobre la vida en el aula, junto a la lealtad que profesan a sus disciplinas en lugar de a sus informantes, ha erosionado la credibilidad de las interpretaciones que elaboran sobre las narraciones ofrecidas por los profesores”* (Huberman et al., 2000, pág. 38).

De entre todas las variantes que puede incluir la historia de vida, quizá una de las más conocidas sea el **testimonio**. Esta ramificación se ha desarrollado principalmente en América Latina por aquellas personas que no podían por motivos políticos escribir directamente. La principal crítica a esta variante de las historias de vida es que el investigador pasa de tener un papel esencial en el proceso global a ser utilizado como un instrumento, y el objetivo de este documento personal no es lograr una mayor comprensión de la vida o perspectiva de una persona sino que la propia historia logre movilizar (generalmente con motivos sociopolíticos) a un determinado grupo de personas con la que el sujeto se identifica. Por tanto, la diferencia esencial del testimonio con una autobiografía o una autoetnografía, es el componente moral y social que actúa como imperativo para contar la historia.

En resumen, el propósito del testimonio es el cambio social, la realidad es descrita a partir de la experiencia personal de un individuo, que de otra manera se perdería por desconocimiento y por último, el autor es el mismo que elabora el documento, y no el investigador.

Finalmente, otro de los términos que se manejan constantemente dentro de la investigación biográfica narrativa es el de **documento personal**. Dichos documentos personales pueden ser en primera persona, como los diarios, correspondencia, fotografías, grabaciones en vídeo, manifestaciones verbales, objetos personales..., o bien documentos en tercera persona o registros biográficos.

La excesiva amplitud de este término abarca cualquier tipo de material relacionado con el sujeto, en cambio, otros autores como Pujadas (2002) limitan aún más el terreno poniendo como condición indispensable en su consideración como tal que exista un vínculo afectivo-personal del sujeto estudiado con dicho material, en este sentido, estaríamos ante *“cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado”* (pág. 14). Finalmente, Redfield (en López-Barajas, 1996) añade el condicionante del aporte de información afirmando que el documento personal es *“aquel en que las características personales y humanas de alguien que es, en algún sentido, el autor del documento encuentran expresión, de forma que a través de éste el lector conoce al autor y sus puntos de vista sobre los sucesos a que el documento se refiere”* (págs. 217-218).

En síntesis, se puede observar la gran variedad de términos y variantes dentro de la metodología (auto)biográfico-narrativa que sin delimitar y clarificar pueden conducir a solapamientos y confusiones como así ha sido hasta hace relativamente poco tiempo. En el siguiente apartado voy a abordar con más detenimiento el proceso interno que siguen este tipo de investigaciones prestando especial atención a los problemas de validez y críticas fundamentadas.

1.4.2.3. Marco metodológico de la investigación (auto)biográfica-narrativa en educación

A la hora de abordar la descripción y justificación del proceso que se sigue en las investigaciones de carácter biográfico-narrativo, uno de los planteamientos esenciales es la asunción de que los criterios tradicionales de investigación deben ser revisados y redefinidos de tal manera que se adapten a la naturaleza del propio objeto de estudio. En este sentido, la investigación biográfica-narrativa dispone de sus propios criterios de validez, distintos a los de la investigación tradicional-positivista, e incluso divergentes en algunos casos de los de la propia investigación cualitativa. Sin esta premisa inicial no sería justificable la validez de este tipo de investigaciones, negándolas su carácter científico.

Existe un segundo planteamiento básico que hace a este tipo de estudios distanciarse y diferenciarse de la investigación cualitativa habitual, y es el hecho de que la realidad estudiada, la experiencia vital del sujeto de estudio no es simplemente analizada y descrita, sino que existe un proceso de creación por parte del investigador, dando lugar a un nuevo relato o historia. No obstante, la necesidad de adaptación y cierta libertad que requieren los estudios biográfico-narrativos no nos puede hacer caer en la creencia de que todo está permitido debido a la subjetividad y autenticidad de los relatos experienciales. Es necesario, por tanto, cumplir unos criterios básicos y contar con un marco teórico y metodológico que sustente el proceso y le dé un carácter científico mínimo, evitando caer en lo que algunos autores denominan **la ilusión biográfica o de la inmediatez**, es decir, la creencia de que los relatos representan la vida misma, que estos hablan por sí solos y que basta con su mera descripción sin buscar una explicación teórica.

a) **Principios y problemas metodológicos de la investigación (auto)biográfica-narrativa**

Una vez aclaradas estas cuestiones básicas, es necesario analizar cuáles son los principios y problemas metodológicos que subyacen a este tipo de investigaciones. Siguiendo las aportaciones de autores como Bolívar (2001, 2002), López-Barajas (1996), Plummer (1989) y Pujadas (2002) uno de los primeros aspectos a tener en cuenta es la relación que existe entre la experiencia vital de una persona, su historia individual, y el contexto social donde ésta se integra.

Ante la crítica sobre la escasa capacidad de representación de una información tan parcial, personal e incluso anecdótica, existe el planteamiento de la *capacidad de mediación* de este tipo de estudios. Las historias individuales son mediadores, puentes que facilitan y contribuyen a la comprensión del contexto social en el que se incluye el sujeto, entre otras razones porque las personas solemos estructurar nuestras vidas en relación con otras personas y el contexto sociocultural e histórico al que pertenecemos.

En síntesis, el primer principio metodológico supone la necesidad de analizar y estructurar la información biográfica y singular en un marco social que le dé pleno sentido, que permita la comprensión y conocimiento de ambas realidades, es decir, que exista como afirma Bolívar (2001) una **mediación entre la historia individual y la historia social**, ya que *“una acción única o una historia individual es un medio de acceso –y a veces el único posible- al conocimiento del sistema social”* (pág. 141)

Otro de los principios metodológicos es la necesidad de buscar **unidad y coherencia en la narración**, frente a la crítica de la no representatividad de una historia limitada temporalmente. Es decir, se plantea la duda razonable de que la experiencia contada sea resultado del momento, las circunstancias, las características del contexto social o las necesidades de la persona, y que por tanto no sea representativa de la realidad sino el resultado del azar. Para evitar esta situación, y para favorecer una comprensión global es necesario encontrar un hilo cronológico conductor que dé coherencia al relato y que supere su inmediatez estableciendo conexiones con sucesos anteriores y posibles situaciones futuras. Esta coherencia y conexión se puede lograr según Conninck y Godard (1998, en Bolívar 2001) siguiendo tres modelos:

- *Modelo arqueológico*: se establece un punto de partida, un momento clave de la vida del sujeto que se puede considerar como el inicio y a partir del cual se establece una explicación causal de los acontecimientos presentes y futuros. El problema de este modelo es que no considera la posibilidad de cambio y redefinición del propio proceso pudiendo independizarse de las causas iniciales.
- *Modelo procesual o de trayectorias*: estudia el proceso en vez del origen, cómo evoluciona la vida del sujeto con multiplicidad de causas estableciendo conexiones entre periodos temporales y trayectorias. Este tipo de lógica interna basada en conexiones cronológicas y transiciones entre periodos es la más utilizada.
- *Modelo estructural*: En este modelo la coherencia de la narración se establece a partir de temporalidades externas a la historia, de tiempos históricos y sociales que permiten pasar de la lógica interna de los modelos anteriores a una lógica externa.
- *Modelo cruzado*: La mayoría de las investigaciones biográfico-narrativas parten de una combinación de los tres modelos anteriores en función de las necesidades. Por ejemplo, una vez detectadas las distintas trayectorias de vida siguiendo un modelo procesual se puede optar por un modelo arqueológico para dar mayor sentido a cada una de dichas trayectorias.

Otro de los problemas metodológicos de este tipo de investigaciones, al igual que ocurre con la metodología de análisis de diarios, surge a partir de la crítica a su falta de **representatividad y generabilidad**. Es lógico que al analizar información tan precisa y personal exista el riesgo de caer en lo anecdótico olvidando el principio básico de que toda investigación debe aportar conocimiento y que los resultados puedan ser generalizables a otros contextos y personas. Pero por otro lado, no se pretende una generalización como es entendida por la investigación tradicional, sino una **transferibilidad por analogía** con el grupo social al que pertenece la persona estudiada. La finalidad no es describir una realidad entendida como reflejo objetivo de muchas otras, sino servir de puerta, de entrada (portal approach) a la comprensión reflexiva de otra forma de entender situaciones cercanas. Es decir, la lectura de este tipo de documentos tiene como principal propósito activar la reflexión del lector sobre su propia situación e historia a partir de la interpretación personal que hace de la historia de otra persona. Aquí radica la verdadera capacidad de generalización y extrapolación de este tipo de investigaciones, ya que como indica Tierney (2000):

“The power the author has is the ability to develop a reflexive text. Such a text enables readers to understand the author a bit better, to come to grips with the individual whose life is retold, and to reflect back on their own lives” (pág. 551).

Siendo la generalización y representatividad un aspecto importante a tener en cuenta, es aún más importante aspectos como la pertinencia y credibilidad del objeto de estudio, ya que como afirma Bolívar (2001) *“la cuestión está, no en intentar vanamente insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías artificialmente construidas, sino de ver la pertinencia del relato en la cultura de que forma parte”* (pág. 131).

Es más fácil superar estas críticas cuanto mayor sea el número de historias de vida de individuos que pertenecen a un mismo grupo social intentando mediante un análisis cruzado buscar un perfil ideal, representativo del grupo. Aunque existen varias estrategias para asegurarse la representatividad del estudio, Bolívar (2001) las resume en los siguientes tipos básicos:

- Elegir mediante procedimientos cuantitativos aquellos individuos más representativos del grupo de pertenencia.
- Completar la información obtenida inicialmente (por ejemplo a través de entrevistas) con otras fuentes (como documentos personales u observaciones) logrando una cierta triangulación.
- Recopilar y analizar el mayor número de relatos, entrevistas y documentos personales hasta que no se encuentre ninguna dimensión o aspecto nuevo que tener en cuenta, logrando por saturación superar la particularidad de los casos individuales.
- Otra estrategia consiste en analizar los relatos de los miembros de un grupo social en paralelo, superponiendo unos a otros, generando una perspectiva complementaria, o bien generar una estructura polifónica combinando relatos reconocidos o propios, relatos alternativos y proscritos o dispares.

Otra de las críticas a este tipo de investigaciones es su grado de **credibilidad y validez interna**. Es necesario dejar claro desde un principio que *“el método biográfico tiene gran validez científica y además es indispensable para el progreso de las ciencias sociales siempre y cuando se tomen las precauciones científicas adecuadas”* (Albert Gómez, 1996, págs. 191-192). Esta exigencia viene dada básicamente por dos aspectos, por un lado la coherencia y lógica interna de las historias y del relato final, y por otro la propia fiabilidad del sujeto o sujetos estudiados (honestidad, interés, implicación en la investigación y perfil personal y profesional).

Para lograr esta validez interna, de nuevo se puede recurrir a varias estrategias. Huber y Mandl (1982, en Marcelo, 1987) afirman que se puede lograr mediante una validación comunicativa y/o una validación por la acción. La primera consiste en crear unidad de acuerdo entre el entrevistado y el intérprete para asegurar la validez de esa interpretación. En segundo lugar, la validez por la acción se lleva a cabo mediante observaciones de la conducta del docente, intentar captar la teoría subjetiva del profesor y utilizar el análisis de series temporales para controlar el cambio de pensamientos.

Bolívar (2001) considera como esenciales para conseguir esta validez y credibilidad tres procedimientos. Por un lado, y de nuevo, lograr mediante saturación integrar las distintas variantes personales y situaciones incluyendo casos divergentes, contradictorios y negativos. Por otro lado, la validez de una narración *“la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados; así como que las interpretaciones y hallazgos sean creíbles y asequibles para los que facilitaron la información”* (Bolívar, 2001, pág. 135). Finalmente, la validez interna también se logra mediante la triangulación de datos y métodos. Dicha triangulación puede ser de tres tipos:

- *Triangulación de información*, utilizando diversas fuentes de datos e informantes. Principalmente se pretenden lograr distintas perspectivas, la oficial como complemento de la personal, la percepción de distintos sectores e informantes y por último la percepción del grupo de pertenencia.
- *Triangulación por múltiples informantes*, llegando a un consenso entre el investigador, los informantes, los sujetos de estudio y en ocasiones otros investigadores. Entre ellos el consenso más importante es el que se establece entre el investigador y los individuos estudiados, lográndose mediante un diálogo y

comunicación constante, estableciendo una relación complementaria y facilitando al informante los progresos parciales y el informe final para que los valore cerrándose así un ciclo retroalimentado.

- *Triangulación teórica*, utilizando diferentes modelos explicativos y perspectivas teóricas para poder interpretar y explicar los datos y dar consistencia a las conclusiones y resultados.
- *Triangulación de contenido*, recogiendo y analizando las metáforas de los informantes, estableciendo categorías, matrices descriptivas y esquemas de ideas.
- Finalmente, la validez interna se puede lograr mediante una *triangulación de métodos* que permita obtener datos diversos. Es aconsejable combinar los autoinformes (que generalmente son el referente en la investigación) con entrevistas, observaciones participantes, análisis de documentos personales, estimulación de recuerdo o discusiones grupales.

Por último, se ha planteado desde sus comienzos una crítica más a la investigación biográfica-narrativa, y es en qué medida esas historias son reales y fieles a los acontecimientos tal como sucedieron, o lo que es lo mismo, ¿no es posible que el sujeto exagere, invente y fabrique situaciones que puedan generar contradicciones e incoherencia interna en el documento y en la realidad descrita?; es decir, se plantea la cuestión de **la verdad narrativa** frente a la verdad histórica. La respuesta a esta cuestión puede intuirse a partir de la siguiente afirmación: “*given the distortions of memory and the mediation of language, narrative is always a story about the past and not the past itself*” (Ellis y Bochner, 2000, pág. 745). El error se encuentra en la consideración de cuál es el objetivo de este tipo de investigaciones; las historias de vida, autobiografías y autoetnografías, nos demuestran que la descripción del pasado es siempre incompleta, revisable y cuestionable en base a las circunstancias y características del presente desde donde se analice.

Como afirma Jesús M. de Miguel (1996), en los relatos la verdad es la forma en que la persona experimenta e interpreta la realidad, por tanto no existe una realidad social única sino múltiples vivencias subjetivas de la misma.

Tal como sostienen Cabrera, Hernández y Pons (2011):

(...) la polémica ficción-realidad que caracteriza al género autobiográfico puede resolverse si se considera que los hechos relatados por el autor, quien es a su vez el narrador y personaje, son presentados, no en acuerdo a la “verdad” (en su carácter de objetiva, absoluta o real), sino a partir de la imagen que él guarda de esa realidad (en su carácter de objetivación). (pág. 2).

El objetivo no es elaborar un registro de lo que sucedió, una descripción perfecta y neutral de una situación pasada, sino hacer accesible la interpretación y la vivencia de una persona que lo ha experimentado directamente. La pregunta que se debe formular no es “¿refleja mi historia correctamente el pasado?”, sino “¿qué consecuencias produce mi historia?”. La respuesta a esta segunda pregunta establece los objetivos de este tipo de investigaciones: alcanzar un mayor conocimiento sobre una realidad a partir de la vivencia subjetiva contada directamente por las personas que la experimentan, el desarrollo personal y profesional de quien elabora el documento personal a través del autoconocimiento y la reflexión y lograr la extrapolación de una experiencia y su interpretación a la situación particular del lector ayudándole en su propia reflexión. O como indica Bolívar (2001), *“la tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora”* (pág. 16).

Pero en ocasiones, y aquí es donde radica la segunda crítica básica, los documentos personales de este tipo se limitan a ser una construcción del yo personal y profesional de un sujeto sin que vayan acompañados de un análisis serio que lo identifique como instrumento de la ciencia social y no como meros hechos sociales. Por tanto, aunque quede en un segundo plano frente a la realidad narrativa, el investigador debe comprobar también la verdad histórica, es decir, corroborar si los hechos narrados corresponden con lo que sucedió en un espacio y tiempo determinados.

Otro de los aspectos que se plantean en torno a la veracidad de este tipo de investigaciones es cómo asegurarla. Obviamente la respuesta es que no se puede lograr la confirmación absoluta de que la información analizada sea del todo cierta, por tanto, la función del investigador en cuanto a la veracidad de los datos no puede ir más allá de comprobar la consistencia interna de la historia y verificar la dimensión descriptiva de ésta a partir del conocimiento del individuo (Tierney, 2000). La veracidad de la

dimensión expresiva y subjetiva que supone el pensamiento más profundo del individuo no se puede garantizar debido a la inaccesibilidad a éste por otra vía que no sea la exteriorización por parte del sujeto estudiado.

Gran parte de los datos dependerán de la selección que éste haga en su memoria a corto plazo de las situaciones que considere significativas, así como de la interpretación personal y subjetiva de éstas, influyendo sus teorías implícitas y creencias. Pero lejos de ser un inconveniente, esta “alteración” de los hechos (entendida como resultado de la percepción subjetiva de la realidad y no como resultado de una manipulación consciente de los datos) debe ser asumida como parte de la riqueza de este tipo de estudios, sin olvidar que “*cada individuo representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido, por lo que podemos conocer lo social partiendo de la irreductible especificidad de una práctica individual*” (Bolívar, 2001, pág. 141).

b) Proceso de investigación: Diseño, recogida y análisis de datos.

El proceso de la investigación (auto)biográfica-narrativa es en principio simple, ya que consiste en que un *narrador* cuente a través de una serie de textos y documentos personales cómo ha vivido una situación concreta, experiencia que será analizada e interpretada bajo un marco teórico por un *investigador* que a su vez elaborará un informe con el fin de activar en los posibles *lectores* un proceso de extrapolación y reflexión de su propia experiencia a partir de lo leído.

Una primera cuestión es qué sujeto o sujetos nos van a contar su historia. Dicha cuestión no es relevante en otro tipo de investigaciones, sobre todo cuantitativas, en las que el propio azar lo determina; en cambio, en la investigación biográfico-narrativa **los informantes** elaboran un relato o historia que puede facilitar o dificultar, según su calidad (coherencia, cohesión, claridad y organización de ideas), la propia investigación. En consecuencia, es necesario seleccionar, si es posible, aquellos informantes con una mayor competencia narrativa, que tengan interés en participar y que representen el ideal dentro de un determinado colectivo o grupo social, aunque también es interesante incluir voces disonantes.

Una vez seleccionado el o los narradores, es necesario establecer un **contrato narrativo** en el que se negocien aspectos como el tipo de relación con el investigador (si es

posible, y más en este tipo de investigación, una relación de complementariedad), las motivaciones, las tareas del informante, el calendario del proceso, la confidencialidad de los datos, las finalidades de la investigación (recoger y mostrar una experiencia y no evaluarla o criticarla) o las perspectivas de publicación. Este proceso para establecer la relación investigador-narrador es esencial en la medida en que este tipo de investigaciones requieren una construcción mutua. En otros casos, una vez obtenidos los datos precisos del sujeto o sujetos de investigación la relación con el informante generalmente se interrumpe (a no ser que sean precisas ciertas aclaraciones) hasta que se le facilita el informe final. En cambio, en este tipo de estudios el informante va componiendo a lo largo de todo el proceso el significado de su experiencia con el investigador, principalmente a través de entrevistas biográficas que complementan la narración inicial y que permiten un *autoanálisis asistido* en el que las sugerencias y cuestiones del investigador generan en el narrador un segundo proceso de reflexión más preciso. Además, teniendo en cuenta el papel formativo de este tipo de investigaciones ésta no se limita a que los informantes cuenten su historia, sino que encuentren el sentido de su ciclo vital, de su trayectoria, facilitando así una posible modificación de su forma de actuar y en consecuencia una mejora de la calidad educativa en última instancia.

En definitiva, “*en la investigación narrativa, se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador y participante) confluyen en una construcción narrativa compartida*” (Bolívar, 2001, pág. 154), pero esta empatía y relación humanamente significativa no debe en ningún caso impedir el análisis y reconstrucción objetiva de la historia por parte del investigador.

Establecida y clarificada la relación con el informante mediante el contrato narrativo, el siguiente paso es optar por aquel **diseño de investigación** más apropiado teniendo en cuenta el objeto de estudio y los propósitos de la investigación. Un primer aspecto que hay que tener en cuenta es que la investigación (auto)biográfica-narrativa es, en el fondo, siempre un estudio de caso individual o grupal que puede concretarse en tres tipos de diseño (Pujadas, 2002):

- a) *Relato biográfico único*, a través del cual se pretende comprender mejor un caso individual sin pretensiones de generalización o bien instrumentalizando la experiencia para comprender un problema más general.

- b) *Relato biográfico cruzado*, donde se analizan comparativamente y se contrastan los relatos de varias personas del mismo grupo social para comprender mejor una realidad compartida.
- c) *Relato biográfico paralelo*, donde las experiencias narradas son solamente el punto de partida y no el objeto de la investigación, que se irá desarrollando en base a otro tipo y fuentes de información. Aquí, la acumulación de relatos biográficos se utiliza para establecer comparaciones, categorizaciones y establecer y validar hipótesis, todo ello con el fin de establecer posibles generalizaciones, es decir, los relatos pierden su naturaleza subjetiva para convertirse en meras fuentes de datos. Dichos datos se pueden procesar de varias formas posibles: mediante un análisis tipológico, un análisis de contenido, mediante el método de ejemplificación, el método constructivo o el método estadístico entre otros.

Existen cuatro formas básicas de hacerse con un relato biográfico que están muy relacionadas con los tipos de instrumentos de recogida de datos. La primera forma es la elaboración por parte del investigador de ese relato a partir de diversos documentos personales como diarios, narrativas autobiográficas, correspondencia, etc. Una segunda estrategia consiste en encargar bajo unas directrices concretas a una persona que elabore su propia autobiografía para después analizarla. La tercera forma de hacerse con un relato es a través de las entrevistas biográficas, siendo una de las técnicas más utilizadas y que mayor control proporciona al investigador. Finalmente, adoptada de la Antropología Social, una cuarta forma de obtener relatos biográficos es la observación participante.

Una vez establecido el diseño, la siguiente cuestión que se plantea en el proceso de investigación es **cómo y con qué instrumentos se recogen los datos biográficos**. Respecto a esta cuestión son muy variados los instrumentos y estrategias que nos permiten recopilar información biográfica de un sujeto, como por ejemplo mediante un cuestionario biográfico, autoinformes, carpetas de aprendizaje, notas de campo, observaciones, conversaciones, historias orales, crónicas, relatos biográficos, diarios, o correspondencia.

La entrevista biográfica es el instrumento más utilizado hasta el punto que se considera esencial, utilizando el resto de instrumentos para obtener información adicional. La principal diferencia de este instrumento respecto al resto es que supone un

intercambio abierto, un acto de comunicación, dando como resultado una cierta “coproducción” del nuevo relato, hasta el punto de ser denominada *autoanálisis retrospectivo guiado* (Bolívar, 2001).

Otro de los instrumentos de recogida de datos más referenciados, al que haré referencia más adelante, son **los diarios autobiográficos**. Estos suelen tratar sobre tres amplios aspectos que pueden servir como categorías iniciales de análisis: el ambiente de clase, la actuación del profesorado y la conducta del alumnado. Dentro de cada una de estas categorías se irán estableciendo otras más específicas, analizando los diferentes sucesos que han ocurrido prestando atención a las intenciones, las interacciones y los efectos de los mismos, elaborando finalmente una *matriz de los diarios* (Bolívar, 2001).

Otra variante quizá menos conocida, y ejemplo de la gran diversidad de estos instrumentos, es **la carpeta de aprendizaje o portafolio**. Se trata básicamente de un dossier que el docente ha ido elaborando a lo largo de los años en el que ha recopilado todos aquellos materiales, programas, documentos y trabajos del alumnado, que por su utilidad, relevancia, interés y carga afectiva son dignos de ser conservados. Básicamente, esta documentación es muy útil para activar la reflexión del docente y estimular su recuerdo sobre sucesos pasados, pero también para elaborar un relato.

Después de recopilar, catalogar y almacenar la gran cantidad de datos sobre el sujeto o sujetos de investigación recopilados a través de entrevistas, análisis de documentos personales, cuestionarios, observaciones, historias orales, etc., la siguiente cuestión que se plantea es la del **análisis de los datos (auto)biográficos**. Este momento en el proceso global de la investigación es probablemente el más crucial y complicado, ya que “*en muchos sentidos, es esta la parte verdaderamente creativa del trabajo: exige considerar y meditar seriamente sobre montañas de datos durante largos periodos de tiempo, hasta que tengan sentido y encajen, y surjan de ellos temas o ideas clave*” (Plummer, 1989, pág. 114).

Básicamente esta tarea puede realizarse de dos formas:

- Mediante un *análisis holístico*, esencialmente narrativo, con un alto componente artístico y cercano a la descripción literaria. En este tipo de análisis predomina el contenido sobre la forma, el texto como un todo irreducible frente a la categorización de los datos. A pesar de que no tiene por qué ser un análisis totalmente intuitivo, este procedimiento presenta serios problemas para justificar el análisis de datos desde el punto de vista de la investigación tradicional.
- Mediante un *análisis categórico*, en el que la categorización y el establecimiento de relaciones entre variables cobra especial importancia hasta el punto de que se puede convertir en un análisis cuantitativo. Además, en esta modalidad la forma (estructura, coherencia, relación temporal...) adquiere mayor importancia que el contenido. No obstante, esta variante es muy útil cuando se pretende realizar un análisis comparativo entre distintas narrativas.

La combinación de ambas modalidades de análisis parece ser la solución más adecuada a esta dicotomía, pudiendo optar al mismo tiempo por un análisis analítico y descriptivo, que a su vez se centre en la forma o en el contenido obteniendo por combinación cuatro formas de abordar la información:

- a) *Análisis holístico del contenido*, a través del cual cada suceso que emerge de la narrativa se interpreta dentro de la totalidad del relato.
- b) *Análisis holístico de la forma*, en donde se pretende detectar la estructura del relato, la trama, desde una perspectiva lingüística y literaria.
- c) *Análisis categórico del contenido*, en el que se extraen fragmentos significativos del relato que son clasificados en categorías.
- d) *Análisis categórico de la forma*, a través del cual se pretende detectar características estilísticas y lingüísticas de unidades concretas de la narrativa.

Al mismo tiempo, Demazière y Dubar (1997, en Bolívar, 2001) identifican distintas posturas en este proceso de análisis de datos:

- *Una postura ilustrativa*, donde el investigador extrae del texto trozos o párrafos descontextualizados y concretos a modo de citas con los que pretende ejemplificar y justificar sus afirmaciones e hipótesis iniciales.

- *Postura restitutiva o hiperempirista*, en contraste con la anterior opción, esta postura pretende facilitar de la manera más fiel y original posible la narrativa del sujeto de estudio. Para ello se recogen, sino en su totalidad, gran parte de la información reduciendo al máximo los comentarios e interpretaciones del investigador, dando todo el valor a la palabra de las personas como si estas fueran transparentes y bastara con leer para comprender (hiperrealismo). En consecuencia, es el propio lector quien debe llevar a cabo toda la tarea analítica e interpretativa de la información recopilada y organizada por el investigador.
- *Postura analítica o de reconstrucción de sentido*, en la que el investigador trata de dar sentido a la información, interpretarla de manera metódica estableciendo categorías temáticas (análisis) para posteriormente establecer relaciones entre ellas que den lugar a una nueva narrativa (síntesis) que facilite la comprensión del lector.

Por tanto, los datos obtenidos mediante procedimientos biográficos pueden analizarse desde una postura totalmente descriptiva e interpretativa hasta el uso de procedimientos estadísticos como en el caso de la Teoría de Grafos o la de Conjuntos Borrosos, donde se representan gráficamente la frecuencia de relación entre las variables pudiendo ser estas desde núcleos hasta variables periféricas. No obstante, aunque la utilización de técnicas cuantitativas puede que no altere la naturaleza de los datos sí elimina en parte la dimensión intuitivo-artística de este tipo de investigaciones (López-Barajas, 1996).

Posteriormente, se va a realizar con mayor profundidad un análisis denominado **análisis temático de campo**, en el que se ordenan los datos por temas que siguen un orden temporal y que permiten ir identificando la forma y estructura del relato. Una forma muy extendida de hacerlo es reuniendo dentro de cada categoría temática o cronológica, por un lado, los datos (sucesos, reflexiones y conductas) más parecidos, y por otro los más dispares intentando establecer desde un principio las relaciones entre todos ellos. Finalmente se realiza una reconstrucción de la historia por el investigador partiendo de las redes temáticas establecidas e introduciendo sus interpretaciones dando lugar a una nueva narrativa o informe en el que la información segmentada toma de nuevo significado integrándola en el contexto global.

Este **informe de investigación** supone, la reconstrucción artística que el investigador hace de la historia inicial, interpretando los hechos contados e inscribiéndoles en un marco teórico y en un contexto más amplio para poder darles un nuevo sentido captable

por el lector. Como afirma Río Sadornil (1996), “*aquí el problema de la escritura es especialmente agudo, ya que se trata de un trabajo de construcción textual que hilvane cronológica o temáticamente un discurso...*” (pág. 156), pero que al mismo tiempo respete las intenciones y motivaciones originales del sujeto. Por tanto, el hecho de que el resultado final de un estudio narrativo sea una nueva narrativa hace que la consideración y estructura tradicional del informe de investigación cambie, planteándose el problema de si la presentación narrativa puede considerarse un informe científico o si es la mejor manera de representación.

La respuesta estaría en la eficacia del informe, es decir, siempre y cuando el estudio haya sido exhaustivo y sistemático y en función del tipo de problema educativo estudiado, una representación alternativa de los datos debería ser aceptada cuando mejore la comprensión del lector. Sin embargo, también se corre el peligro de la imprecisión, de dar lugar a múltiples interpretaciones que dificulten el consenso.

Por último, todo proceso de investigación tiene como objetivo contribuir al conocimiento de una disciplina, aportar comprensión sobre una realidad y en su caso **generar teoría**, verificarla, falsearla o bien ilustrarla. En lo que respecta a ésta cuestión, las investigaciones (auto)biográfico-narrativas han sido desde siempre acusadas de ignorar la teoría, de no contribuir a la ciencia, de no abordar la teorización explícita y de no ser más que buenas historias con cierto interés literario. Esta crítica positivista es relativa en cuanto que “*el modelo de conocimiento defendido determinará el tipo de trabajo teórico desarrollado*” (Plummer, 1989, pág. 138), es decir, el modo en que se genera teoría (si es que se hace) y las características de esta vendrán dadas por el tipo de investigación que se realice. Ciertamente, si se adopta la postura positivista de establecer hipótesis deductivas operativas para generar a partir de ellas teoría, el trabajo con documentos personales no es de gran utilidad teórica. Sin embargo, como afirma Plummer (1989), los relatos “*están impregnados de saber teórico de principio a fin. Pero en ningún lado encontraremos un esquema teórico abstracto (...) La teorización se convierte en comentario, crítica, síntesis, tópico, metáfora*” (pág. 138), es decir, los relatos provocan, sugiere, anticipan teoría, pero no la formulan.

En este tipo de investigaciones el proceso es el contrario, ya que aunque se parte de un marco teórico y unas propuestas metodológicas adecuadas que faciliten el proceso de

análisis e interpretación de los datos, es lo suficientemente amplio como para no limitar y encasillar la investigación.

Es decir, un marco orientativo que permita a posteriori generar teoría inductivamente a partir de las narrativas, y no “descubrirla” o corroborarla deductivamente partiendo de teorías e hipótesis iniciales. Generalmente el objetivo de estas investigaciones no es generar teoría, aunque sea de manera inductiva, sino ilustrar y describir una realidad que permita al mismo tiempo activar la reflexión de los lectores sobre su propia situación y promover la formación del sujeto estudiado.

Como expresa claramente Pujadas (2002):

La utilidad de este tipo de documentos reside en su capacidad para abrir nuevos caminos, para sugerir hipótesis previas, para contrastarlas, para proporcionar nuevos hechos que sirvan para la mejor comprensión de un problema social y, en fin, para situar al lector de un estudio (pág. 26).

1.4.3. El análisis de los diarios del profesor en la investigación de sus procesos de pensamiento: tipología, legitimación y dificultades metodológicas.

Gran parte de las preocupaciones de los investigadores del pensamiento docente giran en torno a cómo lograr que el profesor llegue a hacer explícita una información tan compleja e inaccesible para los observadores externos. En estos casos el docente adopta un rol esencial en el desarrollo de la investigación ya que es él el que tiene que tomar conciencia de su propio pensamiento y transmitirlo a terceras personas.

Para esta toma de conciencia de nuestras propias representaciones es necesario describir las experiencias en detalle, darles dimensión temporal y espacial (contextualizarlas), recuperar las sensaciones y sentimientos asociadas a ellas, e intentar observar las recurrencias, las regularidades, los principios y valores sobre los que se sustentan, y que configuran nuestras teorías implícitas más arraigadas. (Carandell, Keim y Tigchelaar, 2010, pág. 71).

Es labor del investigador facilitar esta transición y transformación del pensamiento en información explícita que se pueda analizar, información que debe ser lo más fiel

posible a lo que realmente piensa el docente. En este sentido, el diario del profesor, se convierte en la mejor herramienta metodológica para explicitar el pensamiento docente y cómo este lleva a cabo la conexión entre el conocimiento disciplinar, la planificación y el conocimiento práctico, volviendo de nuevo al primero en un proceso cíclico constante. Lograr que mediante los diarios, el docente reflexione sobre esta relación teoría-práctica, supone un mecanismo efectivo de mejora y de desarrollo profesional.

“Se parte de la hipótesis de que el diario funciona como espacio de reflexión que permite descubrir y profundizar sobre dilemas y creencias y como tal contribuye a su formación” (Aristu y Fons, 2007, pág. 265).

La utilización exclusiva de los diarios, y su importancia central en algunos estudios, hacen que adquieran el rango de método apareciendo como tales en las revisiones sobre la investigación del pensamiento del profesor. Al mismo tiempo el diario como documento personal supone una estrategia de obtención de información esencial en el desarrollo de distintas investigaciones (principalmente en estudios biográfico-narrativos como las historias de vida o las autobiografías).

El diario como documento personal *“es un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo”* (Bolívar, 2001, pág. 183), o como afirma Woods (1987) *“representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de un participante, que no interfiere en absoluto y que no han sido solicitadas”* (pág. 125).

Otro de los aspectos que está directamente relacionado con el uso que se le da al diario en las investigaciones son **las características y tipología** de este, hasta el punto de que puede suponer un nuevo problema en el proceso de investigación y en la consecución de los objetivos del estudio. Aunque es cierto que existen tantos diarios como docentes, y que estos pueden adoptar un formato descriptivo, analítico, etnográfico y evaluativo, se pueden identificar ciertas características comunes en las que poder basar una clasificación. Plummer (1989), en su obra sobre documentos personales, identifica tres formas de investigar con diarios dentro de las ciencias sociales. En la primera el investigador solicita a sus informantes la elaboración de un diario siguiendo unas pautas concretas que garanticen la selección y utilidad de la información, pero perdiendo la verdadera naturaleza de este tipo de documentos personales ya que el interés se encuentra en el buen desarrollo del estudio más que en penetrar en la vida de estas

personas y comprenderla. La segunda variante supone el análisis de un sólo día como unidad de estudio en la vida de un sujeto, lo que desde el punto de vista práctico permite un análisis exhaustivo. La tercera es la variante denominada “método diario-entrevista sobre el diario”. Tras la realización del registro se entrevista al sujeto de estudio sobre los aspectos del mismo con el fin de ampliar información, resolver dudas y realizar aclaraciones. Esta posibilidad es muy útil sobre todo cuando se trabaja con diarios preexistentes sin ninguna pauta inicial.

Dentro de la investigación educativa, y siguiendo las aportaciones de Zabalza (1991), es posible reconocer tres tipos o estilos básicos en la redacción de este tipo de documentos personales. En primer lugar estaría **el diario como reflejo de la estructura de la clase**, en el que el sujeto de estudio hace patente el horario, la secuencia de actividades y el funcionamiento interno del aula. Generalmente este tipo de diario es resultado de una tarea impuesta en la que el docente no afronta el esfuerzo de la reflexión e identifica éste con la programación de aula. Desde el punto de vista de la investigación, este tipo de diario es poco interesante ya que el docente no hace explícito su pensamiento, además de no reflexionar sobre su actuación, una de los principales objetivos formativos del diario.

En segundo lugar, se puede identificar un tipo de **diario como descripción de las tareas**, es decir, con un gran componente descriptivo. El docente describe lo que hace en el aula pero sin entrar apenas a valorarlo, explicitar sus reflexiones y hacer alusión a la dimensión afectiva de la enseñanza. Este tipo de documentos en los que se describen minuciosamente las tareas del docente y de los alumnos es interesante en los estudios relacionados con las estrategias metodológicas, rutinas o la dinámica instructiva, pero no aporta demasiado en el estudio de elementos más internos y personales del pensamiento del profesor.

Finalmente, es posible identificar un tercer tipo de documento, **el diario expresivo**, que se aleja del proceso de instrucción para centrarse en las características de las personas que intervienen en dicho proceso. Incluyen referencias constantes a lo que siente el profesor y cómo actúa, y a las necesidades y características de los alumnos personalizando en cada caso.

Estos tres tipos de diarios no son excluyentes entre sí, excepto el primero, y no suelen darse en estado puro, es decir, todo diario suele tener una dimensión puramente

descriptiva de la dinámica del aula y una dimensión reflexiva y expresiva. Lo más normal es que nos encontremos ante **diarios mixtos** donde se integra lo referencial y lo expresivo. Por lo general el tipo de diario no suele plantear problemas en la investigación siempre que exista un equilibrio en las dimensiones, no obstante, aunque es positivo no establecer ninguna pauta ni orientación en su redacción que limite el estilo propio del docente, también es necesario asegurar la utilidad de la información en función de los objetivos de la investigación.

El esfuerzo de varios años puede ser inútil por ejemplo al intentar estudiar la respuesta emocional del docente en el aula con un diario organizativo o descriptivo, o las estrategias metodológicas o la planificación docente con un diario mayoritariamente expresivo. Aunque como es lógico esta situación es fácilmente evitable con ciertas orientaciones iniciales y las entrevistas periódicas.

1.4.3.1. Legitimación metodológica del trabajo con diarios de profesores dentro de la investigación cualitativa.

Teniendo en cuenta que la enseñanza es una actividad de naturaleza reflexiva, que el proceso de enseñanza que lleva a cabo el docente se clarifica mediante su verbalización (oral y escrita) y que escribir un diario de clase es un instrumento adecuado para conocer al profesor y sus problemas, se plantea interesante y necesario describir y legitimar metodológicamente el trabajo con diarios del profesor dentro de la investigación cualitativa.

Uno de los principales problemas a la hora de justificar y legitimar el uso de diarios en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor son los escasos estudios que se han realizado en nuestro país utilizando este instrumento más allá de su papel como fuente de información complementaria. En el ámbito internacional también son escasos los trabajos directamente referidos a diarios del profesor, a pesar de que en la mayoría de los manuales sobre investigación cualitativa, se hace alusión a la importancia de los diarios de cara a la comprensión de la vida real en el aula y del pensamiento del profesor.

Hasta hace unos años esta opción metodológica ha sido considerada en un segundo lugar, pero en la última década y especialmente dentro de la investigación sobre el

pensamiento del profesor se la ha comenzado a dar mayor importancia por varias razones:

- Los diarios no sólo recogen el pensamiento del profesor sino que lo estimulan y activan a través de un proceso reflexivo que de otra manera no se daría de manera organizada, consciente e intencional. Por tanto, más allá de su utilidad como fuente directa de datos adquiere una **dimensión formativa**. El hecho de sentarse a diario a reflexionar sobre su conducta en el aula permite al docente darse cuenta de pensamientos y conductas que le pasan desapercibidas y que le permiten tener una visión más exacta y detallada del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los aspectos que debe mejorar. Además, escribir facilita la organización cognitiva y hace que el profesor aprenda y conozca mejor su práctica en el aula con lo que le será más sencillo mejorar a través del cambio reflexivo. Es decir, el docente adquiere en este proceso una mayor conciencia a través del diálogo que establece consigo mismo al disociar la persona que escribe de la persona sobre la que se escribe, y por tanto, es capaz de verse desde una nueva perspectiva.

Como indica Bolívar (2001), *“el diario del profesor/a contribuye, pues, a reflexionar sobre lo que ha sucedido en la vida cotidiana (...) Sirve, igualmente, para salvar las vivencias y percepciones de los hechos de la distorsión que, con el tiempo, introduce la memoria”* (págs. 183-184). En definitiva, la primera razón de la utilidad de esta opción metodológica es que a través de los diarios *“el proceso reflexivo nos ayuda a conocernos como profesionales docentes y nos facilita las posibilidades de mejora de nuestra práctica profesional”* (Aristu y Fons, 2007, pág. 266), es decir nos permite adquirir una conciencia individual de nuestra práctica diaria.

- Desde un punto de vista más pragmático de cara a la investigación, los diarios **sirven para analizar y comprender el pensamiento del profesor** directamente vinculado a su conducta en el aula. Esto permite recoger la versión del docente sobre su actuación didáctica y entender el proceso educativo tal como lo experimenta y vive, y no como el investigador cree que lo hace mediante la observación de su conducta, la cual no siempre es reflejo o consecuencia de su pensamiento real. En definitiva, la riqueza de los diarios se basa en el equilibrio entre dos dimensiones: una dimensión descriptiva de la realidad del aula tras la reflexión sobre el objeto narrado y una dimensión expresiva sobre el sujeto de estudio, sobre sí mismo, incluyendo sentimientos, deseos e intenciones.

- **Su carácter longitudinal e histórico.** El diario es una reconstrucción detallada y precisa ya que el docente recoge sus experiencias inmediatamente cuando estas ocurren, estableciendo la secuencia de hechos que se dan en el contexto educativo. Esto permite tener una perspectiva diacrónica, evolutiva, de la realidad, de cómo se van desarrollando las situaciones a lo largo de un largo periodo, lo que facilita la comprensión de la evolución del pensamiento del profesor. Pero al mismo tiempo, el diario presenta una perspectiva sincrónica en cuanto que describe día a día lo que ha ocurrido, es decir, presenta la realidad en unidades organizativas distintas, con su propia estructura y lógica interna, lo que facilita el análisis posterior y evita la homogeneidad de los datos.
- **La gran riqueza de datos** que proporcionan los diarios, a partir de los cuales se pueden analizar numerosas dimensiones del pensamiento del profesor, como son por ejemplo la evolución de su conocimiento práctico, sus principios y teorías implícitas, su problemática o sus rutinas de actuación.

Al mismo tiempo Borg (2001) plantea una serie de beneficios del uso de los diarios tanto para la persona que los escribe como para la persona que los lee. Con respecto a los beneficios para el escritor distingue entre “Process benefits” y “Product benefits” planteando con respecto a este último tipo de beneficio siete ventajas que puede tener un análisis retrospectivo sobre los datos aportados por un diario de investigación, los cuales se pueden extrapolar a todo tipo de diarios. Estas ventajas son:

1. El diario sirve como recuerdo de ideas y acontecimientos pasados que guían la acción posterior.
2. Proporciona un registro de los planes y éxitos que facilitan la evaluación.
3. Suministra un informe de acontecimientos y procedimientos que permiten un informe sobre el estudio más detallado.
4. El diario permite recordar y reproducir el pensamiento que subyace a la toma de decisiones clave.
5. El diario se compone de una narrativa instructiva sobre el propio desarrollo profesional.

6. Suministra evidencias de progreso que proporcionan al escritor una sensación de éxito y de motivación.
7. Facilita un conjunto de experiencias e ideas que, cuando volvemos sobre ellas, a menudo hacen surgir otras nuevas.

No obstante, la utilidad manifiesta de los diarios dentro de una investigación cualitativa no está en su naturaleza sino en el uso que se haga de ellos, en la interpretación acertada de la información recogida y en el cumplimiento de tres grupos de exigencias que den legitimidad a la propia investigación. Según Zabalza (1991) estas son:

a) **Exigencias con respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos (validez semántica de la investigación).**

- *Ampliar al máximo el contexto de análisis*, de manera que se manejen datos de distintas fuentes y se consideren distintas variables y factores que faciliten la comprensión de la situación analizada. En este sentido, la limitación de los diarios está en que sólo aportan una perspectiva o dimensión de la realidad, la del propio profesor, razón por la cual en la mayoría de las investigaciones de este tipo se complementan con los datos de entrevistas, grabaciones y observaciones de la realidad del aula. Sin embargo, el cumplimiento de esta exigencia no evita la existencia de varios riesgos asumibles:
 - Que la conducta observada no sea representativa del pensamiento del docente.
 - Que las interpretaciones de terceras personas no reflejen realmente la perspectiva del profesor sobre la realidad educativa.
 - Que los propios datos aportados por el maestro sean considerados parciales, anecdóticos y excesivamente subjetivos.

La necesidad de ampliar el contexto de análisis dependerá del objetivo de la investigación. En el caso de que se pretenda analizar el pensamiento de un docente se debe asumir la subjetividad y particularidad de los datos en la medida en que es su pensamiento y no otro el que pretendemos comprender, y todo pensamiento es único y personal, por tanto la triangulación y ampliación del contexto no son tan

necesarias, a no ser que se parta de la idea de que los datos del diario no son fiables, pero mucho menos lo serán las deducciones del observador a partir del análisis de la conducta en el aula (otra cosa es que se utilicen por el investigador para comprender mejor la información del diario). La ampliación del contexto de análisis cobra mayor sentido si lo que se pretende es generalizar o extrapolar las conclusiones a otros contextos, o extraer patrones de pensamiento común de un determinado colectivo de docentes (por ejemplo, la problemática de los profesores noveles).

- *Describir el proceso seguido en la obtención y análisis de la observación.* Esta condición aplicable a todo tipo de investigación, es aún más necesaria cuando se trata de investigaciones cualitativas. La naturaleza deliberativa y de constante construcción del proceso, el riesgo de la subjetividad en la recogida de los datos y su interpretación, así como la escasa estandarización y homogeneidad de los procesos seguidos, hacen que sea necesario describir y justificar cada paso y decisión que el investigador toma.
- *Configurar la investigación como un proceso de búsqueda deliberativa.* Este proceso requiere enfrentarse a una constante toma de decisiones y resolución de problemas teóricos y prácticos a medida que se plantean nuevas situaciones. En el caso del trabajo con diarios, esta incertidumbre e inseguridad en el proceso es aún mayor ya que *“la intensa cantidad de datos (sobre todo a nivel de descripciones casuísticas) que los diarios aportan sumen con frecuencia al investigador en una gran perplejidad decodificadora y le colocan frente al dilema de cómo simplificar la información”* (Zabalza, 1991, pág. 20). En este sentido, en el trabajo con diarios existe el peligro de desechar datos que en principio parecen irrelevantes pero que a medida que avanza el análisis e interpretación resultan clarificadores. Por eso es especialmente importante que se hagan explícitas las decisiones tomadas, así como el proceso deliberativo en el informe final, decisiones que van a facilitar una mejor comprensión de las conclusiones.

b) Exigencias con respecto a la fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones que incluye (validez hermenéutica).

Otra de las exigencias de toda investigación cualitativa es la necesidad de una fundamentación teórica y de un marco formal y procedimental que respalde y legitime la interpretación de los datos y la atribución de significados, sobre todo cuando se trata de sucesos o textos (como en el caso de los diarios) complejos y multidimensionales. Por tanto, a la hora de hacer explícito el proceso de investigación, que en parte es intuitivo y cambiante, surge la dificultad de hacerlo desde una perspectiva normal y estandarizada.

Las interpretaciones parten de preconcepciones del investigador que facilitan el reconocimiento y comprensión del hecho analizado. El intérprete tiene una estructura cognitiva previa sobre la realidad a analizar que se va a modificar progresivamente durante el proceso de interpretación. Es decir, este conocimiento previo va a constituirse como el principal marco formal y conceptual donde se asiente la interpretación, por tanto la subjetividad y particularidad del proceso es inevitable. Las preconcepciones, su progresiva modificación durante el proceso y las interpretaciones *“constituye también la base de los procesos de investigación basados en la participación en los hechos a estudiar y aquellos en los que se trata de explicitar el sentido y/o significado de la experiencia propia o ajena”* (Zabalza, 1991, pág. 22).

Aunque la recogida de información suele realizarse sin establecer categorías previas, ya que el propio proceso modificará las preconcepciones surgiendo relaciones nuevas, se puede reducir el descontrol inicial estableciendo esquemas de organización del campo propios o identificados en alguna teoría o investigación anterior. Es decir, el planteamiento de analizar todo es inviable, por tanto es necesario establecer una perspectiva global de análisis e interpretación que el investigador sea capaz de justificar teóricamente. Este planteamiento que mezcla lo intuitivo y lo racional genera un proceso de investigación en espiral:

- a) Primero se parte de esquemas de organización generales de la situación y sus contextos. Esto evita el riesgo de realizar análisis descontextualizados en los que las preconcepciones del investigador sesguen la naturaleza de la realidad observada,

aunque también existe el riesgo de que al establecer unas pre-categorías (por muy generales que sean) respaldadas teóricamente se tienda a confirmarlas.

- b) Esta visión general se concreta en unos aspectos relevantes en función del marco teórico y los objetivos de la investigación.
- c) Finalmente, se retorna a las visiones generales que actúan como contexto de significación y permiten contrastar y comparar los análisis realizados en los niveles inferiores.

Es lógico realizar una lectura inicial global, de introducción en el contexto detectando si son posibles los primeros esquemas de organización (por ejemplo, grandes tipologías de problemas), después pasar a una re-lectura para identificar aspectos relevantes (por ejemplo, las situaciones donde el profesor novel se encuentra determinados problemas y cómo los afronta) y una tercera lectura estableciendo relaciones entre los componentes detectados.

El hecho de seguir un esquema lógico facilita la legitimidad del proceso, pero también hay que tener en cuenta desde qué perspectiva se analizan y se interpretan los datos. Según Zabalza (1991), los criterios de justificación de **las interpretaciones** se han formulado desde dos grandes perspectivas. Por un lado, existe la posibilidad de optar por una interpretación estricta, formal y empírica de los datos ciñéndose a la literalidad objetiva del texto y considerando las situaciones descritas como sistemas cerrados que se analizan en sí mismos. Por otro lado, desde una perspectiva más abierta no se pretende analizar los hechos descritos de manera literal y objetiva, sino descubrir su sentido profundo y general, ir más allá de lo concreto. Ambas maneras de acercarse al análisis e interpretación de los datos generan diferentes exigencias de cara a la legitimación de las interpretaciones. Desde la perspectiva más estricta, se exige una mayor relación y cercanía entre los hechos descritos y la interpretación de los mismos buscando la máxima objetividad, hasta el punto de que su interpretación no crea realidad sino que la traduce a un lenguaje más claro y comprensible.

Desde una perspectiva más abierta los criterios de legitimación son diferentes, ya que se considera que los significados e interpretaciones son variables y que no dependen necesariamente de los hechos. Las interpretaciones de este tipo se basan en

argumentaciones y descripciones que surgen del conocimiento y destreza del propio investigador, no hay estándares ni criterios absolutos de interpretación a este nivel.

c) **Exigencias con respecto a la dinámica relacional de la investigación (validez pragmática)**

En este apartado se puede hacer referencia a numerosos aspectos como son la negociación de acceso, la relación con los docentes y las estrategias adoptadas para su participación, la discreción en la utilización de datos en ocasiones comprometedoras para el sujeto de estudio o el sentido de la propia investigación y su aportación a la optimización del objeto de estudio.

Pero todos ellos se pueden concretar en una manera de entender estos procesos de investigación interpretativa que se basa en:

Evitar los contextos evaluativos y judiciales de la investigación cualitativa y potenciar más su uso formativo y dirigido en exclusiva a un desarrollo profesional de los profesores configurado y gestionado por ellos mismos y en el cual el investigador no actúa como protagonista directivo sino como colaborador técnico (Zabalza, 1991, pág. 26).

Es decir, teniendo en cuenta la concepción de profesor-investigador surgida en Inglaterra al comienzo de la década de los 70, así como la dimensión formativa de los diarios de clase, no tiene sentido hacer interpretaciones externas a partir de una información sin tener en cuenta al sujeto que la ha elaborado, y con el objetivo de evaluar y realizar juicios de valor sobre su actuación en el aula. Es preciso por tanto, que en este tipo de investigaciones el objetivo sea una crítica constructiva, una mejora de la actuación en el aula del docente estudiado, para lo cual es necesario hacerle protagonista activo del proceso. No obstante, plantear una relación simétrica en la que ambos profesionales estén en la misma situación no es del todo viable en la medida en que los dos no tienen la misma formación.

Es por tanto más realista optar por una **relación complementaria** en la que tanto el investigador como el profesional de la enseñanza aporten su conocimiento sobre la realidad educativa, el profesor su conocimiento práctico personal y el investigador su

conocimiento técnico sobre los procesos de investigación. De esta manera se evita en el docente una perspectiva descentrada del objeto de análisis y la falta de técnicas y estrategias para llevarlo a cabo, y al investigador se le facilita el acceso a significados que de otra manera no podría percibir.

En el caso concreto del trabajo con diarios, este aspecto toma especial importancia en la medida en que los profesores tienen una colaboración crucial al confirmar o no el análisis que el investigador plantea, y especialmente, cuando la figura del investigador y del sujeto estudiado es la misma, es decir cuando el profesor se estudia a sí mismo desde **el modelo de profesor-investigador**.

En este caso concreto, se pueden identificar ciertas ventajas pero también inconvenientes a la hora de legitimar este método. La principal ventaja se encuentra en la dimensión pragmática de la investigación (motivación, inexistencia de problemas de acceso o de estructura relacional, aspectos morales y éticos, falta de sesgo de deseabilidad social, situación de poder, etc.), pero también en el conocimiento preciso del contexto educativo y de la dinámica del aula, que en cualquier momento permite completar la información del diario cuando esta no esté clara del todo. También se da una gran utilidad formativa basada en una doble reflexión, durante la elaboración del diario y como investigador en su análisis. Sin embargo, existen inconvenientes como la posible falta de objetividad en la redacción y análisis de los datos, la mayor tendencia a que se cumplan las expectativas o verificación teórica, la excesiva especificación del diario en función de los objetivos de la investigación, la influencia de teorías implícitas, constructos y valores en el análisis de datos o la falta de preparación en la aplicación de técnicas y estrategias de investigación.

En resumen, para lograr una adecuada dinámica relacional entre el investigador y el docente existen tres requerimientos básicos: un adecuado proceso de negociación previa donde se hagan explícitos los objetivos y el grado de participación del sujeto o sujetos de estudio, la estructura relacional de equilibrio entre el investigador y el sujeto de estudio antes expuesta y el tema de las audiencias (especialistas, los propios participantes y otros profesores) y respuesta a sus demandas (tipo de lenguaje, complejidad de los hechos y conclusiones, orientación práctica o teórica o forma de hacer públicos los resultados).

Con respecto a este último requerimiento, existe en las investigaciones cualitativas el riesgo de que aquello que responde a las expectativas de los especialistas sea demasiado complejo y difícilmente aplicable a la práctica para los profesionales de la educación, pero al mismo tiempo, una perspectiva práctica y dirigida a la mejora de situaciones concretas en el aula puede ser tachada de poco científica y anecdótica. En el caso concreto de la investigación del pensamiento del profesor a través de diarios, la audiencia preferente son los propios participantes en la investigación y profesionales en situaciones similares, lo que influye directamente en el estilo y orientación del informe final.

1.4.3.2. Críticas y dificultades metodológicas en el trabajo con diarios como instrumento de investigación del pensamiento docente

Cuando el objetivo de la investigación es conocer lo general a través de lo individual, es decir, transformar la visión subjetiva de un caso en realidad general y objetiva, surgen problemas teóricos y metodológicos importantes. Este dilema es menor cuando el objetivo de la investigación es el sujeto en sí, o sólo se pretende una generalización próxima a grupos cercanos, similares y heterogéneos (por ejemplo, la problemática del profesorado novel de lenguas extranjeras). No obstante, a pesar de los muchos intentos por legitimar estos métodos siempre existirán críticas procedentes de la investigación cuantitativa y empírica, pero la adecuación de un método no es aplicable al método en sí, sino al contexto en que se usa.

A modo de síntesis, Allport (1942, en Zabalza, 1991) hace una valoración de las principales críticas que se han planteado al trabajo con diarios clasificándolas en tres grupos: críticas irrelevantes o falsas, críticas verdaderas en determinadas condiciones y críticas ciertas que deben ser tenidas en cuenta.

a) Críticas falsas o irrelevantes:

Aquí se encontrarían principalmente las alusiones a la falta de objetividad, de validez y fiabilidad de los diarios. El requerimiento de objetividad no tiene sentido en tanto en cuanto es evidente que son datos subjetivos y ahí radica su importancia y utilidad para la investigación, sobre todo cuanto esta se centra en dimensiones que no son

directamente observables como el pensamiento docente. Su validez puede ser valorada a partir de aspectos como su consistencia interna, la fiabilidad del autor, la corroboración mediante entrevistas, cuestionarios u observaciones participantes. Finalmente la falta de fiabilidad es evitable realizando una selección coherente de los contenidos y temas de análisis del documento.

b) Críticas verdaderas en determinadas circunstancias:

- La no representatividad de la muestra, que tiene sentido en trabajos nomotéticos.
- Excesiva simplificación de los datos, por una inadecuada reflexión y redacción del documento, por un periodo corto en la recogida de datos o por una excesiva focalización en el análisis de los datos.
- El engaño deliberado, cuando ciertas confesiones del autor del documento pueden perjudicarlo o dañar su imagen, existe riesgo de sesgo por deseabilidad social o se tiende a dar respuesta a las expectativas del investigador. Esta situación puede resolverse con una buena negociación y con el anonimato de los datos.
- Errores de memoria, aunque en el caso de los diarios, dada la inmediatez de la redacción, la información procede de la memoria a corto plazo y por tanto es más fiable, y aunque haya información que no se incluye, la que realmente interesa es la que utiliza el sujeto en sus procesos de pensamiento.
- Ceguera de los motivos, es decir, el hecho de que los motivos inconscientes de la conducta del sujeto no sean descritos, o aquellos que siendo conscientes son personales. Se debe por tanto considerar que los motivos descritos son ciertos pero no tienen por qué ser los únicos.

c) Críticas ciertas a tener en cuenta:

En este grupo, Allport sólo hace referencia al principal riesgo metodológico de este tipo de investigaciones, el hecho de que *“probablemente el investigador pueda utilizarlos [se refiere a los documentos personales] para avalar aquella teoría que él previamente ha elaborado y con la que accede al análisis del material”* (Zabalza, 1991, pág. 89).

Por tanto, es necesario lograr un equilibrio entre el proceso deductivo y el inductivo, es decir, partir de una necesaria fundamentación teórica que dé validez a las interpretaciones reduciendo su aleatoriedad y subjetividad y facilite la ingente cantidad de datos, pero al mismo tiempo que la visión previa y expectativas del investigador apoyadas en la teoría no sesguen el análisis de los datos buscando corroborarla. Sin embargo, hay que tener en cuenta el hecho de que la interpretación del investigador es siempre subjetiva y personal y que cabe la posibilidad de otras interpretaciones alternativas.

En síntesis, numerosos autores defienden abiertamente las ventajas del uso de diarios del profesor, a pesar de las críticas a su validez y fiabilidad, dado su gran potencial para introducirse en la mente humana. Como afirman Yinger y Clark (1988):

Nuestra experiencia con el uso del diario escrito como instrumento de investigación nos lleva a contemplarlo como un instrumento benigno, generador y económico para registrar las descripciones y puntos de vista internos de los profesores sobre su planificación y enseñanza. El peligro de errores serios resultado del uso de las anotaciones del diario parece pequeño, mientras que la promesa de aprender más sobre la psicología de la enseñanza desde el punto de vista del profesor parece grande. (pág. 194).

1.4.4. Conclusiones sobre la metodología utilizada en los estudios sobre el pensamiento docente.

Uno de los aspectos esenciales de la investigación dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor es el hecho de que el objeto de estudio deja de pertenecer a la dimensión observable del proceso educativo y se adentra en la dimensión cognitiva e interna que supone el pensamiento de uno de los elementos personales de dicho proceso. Se requiere, por tanto, la implicación y colaboración del profesor en la investigación en la medida en que es necesario que haga explícitos sus pensamientos para que él mismo u otro profesional pueda analizarlos. Sin embargo, ni siquiera el mismo sujeto de estudio es consciente de todos los procesos cognitivos que lleva a cabo antes, durante y después del proceso de enseñanza.

Esta incertidumbre pragmática es en la que se basan las principales críticas a este tipo de estudios, por tanto, es especialmente importante **legitimar los métodos de recogida y análisis de datos** dándole fiabilidad y credibilidad al proceso y conclusiones de la investigación. Especialmente, es necesario cuando se pretende hacer un análisis cualitativo e interpretativo a partir de instrumentos de investigación como son los diarios del profesor, que frente a otros como las entrevistas o las observaciones en el aula, pueden ser considerados como los más subjetivos, aunque también son los que más riqueza de datos aportan en la medida en que proceden directamente del sujeto o sujetos de estudio. Mucho más necesaria se hace esta legitimación si se pretende realizar una investigación (auto)biográfica-narrativa en la que la subjetividad y la interpretación dominan el proceso. Ante esta situación, lo más importante a la hora de adentrarse en el estudio del pensamiento docente mediante un método cualitativo es conocer las posibilidades y limitaciones de dicho método, las posibles críticas a su validez y fiabilidad, para tratar de solucionar estos problemas.

Si ha existido un momento clave que realmente haya influido en el desarrollo de los métodos cualitativos al servicio del estudio del pensamiento docente, este ha sido sin duda **el giro hermenéutico** que se produjo en la década de los 70. Hasta entonces los métodos cuantitativos y la influencia del positivismo habían menospreciado la gran riqueza de información que proporcionaban los documentos personales y la experiencia narrada de las personas intentando analizar objetivamente una dimensión no observable ni medible, con el consecuente fracaso. Este cambio progresivo de mentalidad provocó una mayor valoración de las “voces” de los verdaderos protagonistas: los profesores, pasando el investigador a recoger la explicitación de sus pensamientos, ordenándolos e interpretándolos sin alterar su originalidad.

Finalmente, Huber y Mandl (1982, en Marcelo, 1987a) defienden que los métodos de investigación sobre pensamientos del profesor se pueden clasificar en función de su perspectiva y estructuración. Pueden tener por tanto una perspectiva preactiva, interactiva y postactiva y disponer de una alta o baja estructuración. También hay que tener en cuenta la distancia temporal (entre la acción y la retrospectión) y el criterio de especificidad (si buscamos pensamientos generales o específicos). Según estos criterios, en el análisis de diarios estaríamos ante un método postactivo (reflexión tras la acción), de alta estructuración (sistematización y orden cronológico), con una distancia temporal corta (los pensamientos se anotan al poco tiempo) y una progresiva especificidad. Por

otro lado, el método (auto)biográfico-narrativo presenta las mismas características básicas aunque suele tener, dependiendo de las variantes, una menor especificidad y estructuración que el análisis estructural de diarios.

Independientemente del método o instrumento utilizado, es un hecho que, como afirma Palou (2010):

Esta “escritura del yo”, que puede adoptar formas muy diversas (biografías, diarios, etc.), permite pasar la propia vida a palabras con la intención de comprenderla. De esta manera, experiencia personal y discursiva quedan entrelazadas. El resultado son manifestaciones orales y escritas muy concretas (microrrespuestas) que remiten a grandes preguntas (macropreguntas) (pág. 304).

1.5. CONCLUSIONES GENERALES DE LA REVISION TEORICA

A lo largo del proceso de búsqueda de información que ha supuesto esta revisión bibliográfica he podido extraer una conclusión general: la investigación sobre el pensamiento del profesor, y dentro de esta sobre su problemática, se ha iniciado y desarrollado dentro de un **gran cambio ideológico** que ha afectado a la forma de entender la educación, a la concepción del profesor y como consecuencia al propio desarrollo de las investigaciones.

El principal detonante de este cambio fue el creciente interés por acceder a las dimensiones no observables del proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente el procesamiento de la información de profesores y alumnos que condicionaban y mediaban las dimensiones observables como su conducta y resultados académicos, tradicionalmente estudiadas desde una concepción positivista. Desde esta concepción de la educación como un proceso observable, controlable y cuantificable, y la del profesor como un técnico especialista entrenable en la resolución de situaciones tipo, se desarrollaron los paradigmas presagio-producto y proceso-producto. Sin embargo, el progresivo cambio del objeto de estudio, de lo observable a lo no observable, trajo consigo la aparición del nuevo Paradigma Mediacional, basado en una concepción de la enseñanza más humana e impredecible y en una concepción del docente como un profesional capaz de reflexionar y tomar decisiones. Esta visión fue evolucionando

hasta dar lugar finalmente al Paradigma Ecológico que asume y completa al anterior en la medida en que considera una variable esencial antes ignorada: el contexto social en el que se integra el proceso de enseñanza-aprendizaje y que lo hace único e irrepetible.

Centrándonos ahora en el **Paradigma Mediacional centrado en el profesor o Paradigma del Pensamiento del Profesor**, este se ha desarrollado a partir de diversas corrientes de investigación interrelacionadas. En un principio, esta investigación se basó en un interés lógico por conocer los procesos cognitivos de los docentes dentro de los tres momentos en los que se puede dividir el proceso de enseñanza-aprendizaje: antes de la interacción en el aula (enseñanza preactiva, planificación del proceso), durante la interacción en el aula (enseñanza interactiva, toma de decisiones) y después de la interacción con los alumnos (enseñanza postactiva, reflexión). Otra cuestión que se planteó fue cómo afectan las creencias, teorías internas y constructos personales (muchos de ellos desarrollados antes de convertirse en profesor) a estos procesos de pensamiento y toma de decisiones, lo que dio lugar a otra nueva corriente de investigación. Lo mismo ocurrió con la aparición de un progresivo interés por conocer un aspecto concreto de la cognición docente que por su influencia e importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje merecía un tratamiento especial: el conocimiento práctico personal del profesor, y más concretamente su estructura y el proceso de construcción del mismo. Finalmente, otro centro de interés de los investigadores sobre el pensamiento del profesor fue comprender los procesos cognitivos que un docente pone en marcha cuando se enfrenta a un problema, para lo cual es necesario conocer antes con qué dificultades se encuentran. Pero rápidamente los investigadores se dieron cuenta de que “ *la experiencia pasada, la personalidad y el contexto influyen drásticamente sobre las decisiones que toman los profesores noveles a medida que intentan establecer su papel de profesor y adoptar, ajustar o crear un programa de estudio para sus alumnos*” (Bullough, 2000, pág. 119), por tanto, estos problemas varían de una persona a otra, pero aún más entre dos colectivos: los profesores principiantes y los profesores con experiencia, con lo que se iniciaron investigaciones comparativas entre ambos grupos profesionales en lo que respecta a su problemática y a otros ámbitos.

A pesar de la interrelación lógica entre estas dimensiones del pensamiento docente, tradicionalmente han sido abordadas como compartimentos estanco posiblemente por razones de viabilidad, y por tanto no se han integrado los resultados de los distintos

estudios con el fin de lograr una comprensión global del pensamiento docente, convirtiéndose esta situación en la principal crítica a este paradigma. Quizás la corriente de investigación que más se relaciona con el resto sea la de la problemática del profesor, y más concretamente la del profesor novel, por el simple hecho de que el docente se enfrenta a problemas en los tres momentos de la enseñanza (preactiva, interactiva y postactiva), que la solución de los mismos va a estar influenciada por sus creencias, teorías y constructos personales, así como por su dimensión afectiva.

Como afirma Kincheloe, (2001), *“la detección de problemas, así como la interrogación que la acompaña, se convierten en una forma de construcción del mundo, en el sentido de que el modo en que llevamos estas operaciones se corresponde con el sistema de significados que utilizan”* (pág. 191), es decir, el hecho de que un profesor novel reflexione sistemáticamente sobre las dificultades que se encuentra y pretenda darlas solución es uno de los principales motores en la construcción de su conocimiento práctico personal, en la adquisición de su rol como profesional y en la definición de su estilo docente, en definitiva es el principal camino para convertirse con el tiempo en un profesor experto.

Finalmente, y como colofón a este trabajo de revisión, se puede concluir que la evolución paradigmática que supuso un cambio en la concepción de la enseñanza y del docente, inevitablemente se acompañó de otro **cambio en el proceso de investigación y en consecuencia en la metodología utilizada**. La principal razón de este cambio fue la toma de conciencia de que no es posible acceder a los pensamientos de una persona si esta no los hace explícitos, lo que implica la necesaria y amplia colaboración del profesor en la investigación. Al mismo tiempo, la naturaleza del pensamiento humano, su complejidad y singularidad, hacen que la mayoría de los métodos de corte cuantitativo comiencen a perder terreno frente a metodologías más cualitativas e interpretativas donde se atiende a la gran riqueza de información que proporcionaban los documentos personales y la experiencia narrada de los verdaderos protagonistas. Estos métodos, impulsados por el giro hermenéutico y el declive del positivismo que experimentó la investigación en la década de los 70, se están constituyendo como una de las principales alternativas, dentro de la metodología cualitativa, en el estudio del pensamiento docente (en todas sus vertientes) por su profunda naturaleza descriptiva e interpretativa, precisamente los condicionantes necesarios para dar paso a las voces de los principales protagonistas: los profesores y los alumnos.

Independientemente de las críticas positivistas a la alta subjetividad de estos métodos, y la constante necesidad de legitimación que han impedido su pleno desarrollo y utilización, suponen, en opinión de numerosos autores, el mejor modo de aproximarse al objeto de estudio que ha generado esta revisión.

A modo de síntesis, y relacionando el estudio de la problemática del profesor novel con la investigación (auto)biográfica-narrativa:

Las historias que los principiantes cuentan acerca de los acontecimientos que experimentan en su primer año de trabajo, son esenciales porque son exactas interpretaciones de lo que ellos perciben (...) Las narraciones descubren elementos esenciales de los profesores principiantes, y ayudan a proporcionar un foco múltiple de cómo los principiantes aprenden a enseñar. (Moral Santaella, 1998, pág. 231).

CAPITULO II

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, ENFOQUE METODOLÓGICO,
DISEÑO Y SECUENCIA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN

En este capítulo de la tesis doctoral se describe el proceso seguido durante la investigación y la toma de decisiones a lo largo del mismo, desde el planteamiento del problema hasta la redacción del informe de investigación.

Para ello, es necesario en un primer apartado comenzar con la delimitación y valoración del problema de estudio, en este caso la problemática del profesor novel de inglés como lengua extranjera. Delimitación que se concreta con los objetivos y preguntas de investigación que giran en torno al interés por describir qué es lo que piensa y qué decisiones toma un profesor novel para solucionar los dilemas y dificultades que se le presentan en su práctica diaria.

Una vez planteado y delimitado el problema de estudio, es necesario realizar la justificación de las decisiones metodológicas adoptadas, enmarcando la investigación dentro de un enfoque metodológico concreto.

Este apartado concluye con la descripción del diseño y secuencia del estudio, abordando los diferentes momentos de su desarrollo, las técnicas y fases en la recogida y análisis de datos, así como la información de los resultados.

2.1- DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1.1- Delimitación y valoración del problema de de estudio.

El proceso a lo largo del cual un maestro va construyendo su conocimiento práctico y mejorando su práctica docente hasta lograr su condición de profesor experto y eficaz, pasa por diferentes etapas en las que confluyen tanto las características y capacidades propias de la persona en ese momento (conocimiento teórico, conocimiento práctico, personalidad, experiencia, autoestima, capacidad de reflexión, dominio de la materia, etc.) como las características y exigencias propias del contexto educativo.

La interacción entre las características y capacidades del docente y lo que se le exige dentro del contexto educativo en el que desarrolla su profesión, genera problemas y

dificultades de manera constante a las que debe dar solución de la forma más inmediata y eficaz posible. Teniendo en cuenta esto, la fase de iniciación profesional se constituye como una de las más complejas y estresantes para el docente, quien carece en muchas ocasiones del conocimiento teórico, y sobre todo práctico, para afrontar con éxito muchas de las situaciones que se le plantean en su labor diaria.

Aunque es cierto que desde la formación inicial no se puede afrontar toda la casuística de problemas, dificultades y dilemas con los que se puede encontrar un profesor novel en un contexto tan cambiante como el educativo, sí se pueden diseñar programas de formación inicial y continua que doten al profesorado de las herramientas necesarias para afrontar cualquier dificultad con mayor garantía de éxito, como es el caso del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico o del pensamiento divergente en la búsqueda de respuestas indirectas y creativas.

Para facilitar el acceso de los futuros docentes al contexto educativo con el mayor éxito posible, es necesario conocer de primera mano cuáles son las necesidades y dificultades que encuentran durante este periodo y distinguir las que se derivan de su falta de experiencia y por tanto solucionables con el tiempo, de un déficit en su formación inicial o de sus características personales y las del contexto, y lo que es más importante, cuál es el proceso de pensamiento y toma de decisiones que llevan a cabo para solucionarlas.

La única manera de conocer esta información es que sea el mismo profesorado novel quien relate sus experiencias, dificultades y pensamientos de tal manera que se pueda alcanzar una mayor comprensión de su realidad. Por eso, ha predominado la metodología de naturaleza etnográfica e interpretativa, donde los diarios del profesor y las entrevistas se han constituido como las mejores vías para acceder al pensamiento docente. Al mismo tiempo, las muestras son muy reducidas predominando la singularidad en numerosos estudios de caso en donde el rol del investigador cambia al exigírsele una relación más estrecha y un contacto más prolongado con el fenómeno que estudia (Villar Angulo, 1988)

Dentro de esta línea de investigación, son numerosos los estudios que pretenden conocer esta dimensión del pensamiento de los profesores noveles precisamente para mejorar los programas de instrucción y de inducción, sin embargo muchas de ellas se centran únicamente en identificar qué situaciones son percibidas como problemáticas

por el docente sin ahondar en el proceso de pensamiento que lleva a su resolución, entre otras razones por el deseo de generalizar las conclusiones utilizando muestras amplias. Al mismo tiempo, estos estudios no suelen recoger la peculiaridad y exclusividad de los problemas propios de cada una de las áreas o especialidades, y menos aún dentro de nuestro Sistema Educativo.

Con el objetivo de reducir este vacío de información, esta tesis doctoral se centra en el siguiente **problema de investigación**: la problemática del profesor novel de inglés como lengua extranjera en las etapas de Educación Infantil y Primaria así como su proceso de pensamiento y toma de decisiones asociados a ella.

Se puede calificar como un problema real en cuanto que el periodo de iniciación a la docencia es percibido por los profesores noveles como una etapa de adaptación personal y profesional especialmente dura dada la complejidad del contexto, y que en muchos casos, es clave en la consolidación de rutinas de actuación y hábitos de respuesta que pueden marcar el desarrollo profesional del docente.

Por otro lado, se puede catalogar como un problema relevante, dado que la problemática del profesor novel sigue siendo de interés para la formación inicial y para la mejora de la práctica docente no solamente para este colectivo, sino también para los docentes en formación y para los profesores con experiencia, entendiendo el desarrollo profesional como una continua reflexión y resolución de problemas prácticos.

Es también un problema factible de abordar, en cuanto que la posible dificultad de acceder a una información tan subjetiva y poco observable como es el pensamiento docente, queda reducida en este caso al coincidir en la misma persona el investigador con el profesor novel sobre el que se realiza el estudio de caso.

No se puede decir, en cambio, que sea un problema resoluble, aunque sí que mejora la comprensión de la problemática para buscar soluciones personales y concretas para cada contexto educativo. Además, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico que conlleva esta investigación y su contribución a la construcción de un conocimiento realista por parte del profesor novel, ha permitido y permitirá mejorar la resolución de gran parte de la problemática con la que se ha encontrado y se encontrará en un futuro próximo.

Finalmente, se puede afirmar que es un problema generador de conocimiento, que aunque no se pueda definir como conocimiento pedagógico concreto, sí genera mayor comprensión de una realidad.

Una vez delimitado y valorado el problema de estudio es necesario concretarlo aún más mediante la formulación de los objetivos y preguntas de investigación.

2.1.2.- Objetivos y preguntas de investigación.

El objetivo básico de esta tesis doctoral es describir y llegar a comprender mi pensamiento y acción durante mi periodo de iniciación profesional al enfrentarme a situaciones problemáticas, dilemas y dificultades de mi práctica diaria como profesor novel de inglés como lengua extranjera en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Dicho propósito general se concreta en los siguientes **objetivos de investigación**:

- 1.- Reducir el vacío de información que actualmente existe dentro de los estudios sobre la problemática del profesor novel en relación al área de Lengua Extranjera (inglés).
- 2.- Lograr una mayor comprensión del periodo de iniciación profesional en su complejidad, así como de los agentes, factores y elementos determinantes del contexto educativo que pueden influir en su desarrollo.
- 3.- Identificar, describir y analizar las situaciones problemáticas, dilemas y dificultades específicas que se encuentra un profesor novel de inglés, derivadas fundamentalmente de la enseñanza de esta área, estableciendo una relación directa con los planteamientos y principios de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras y de la formación inicial en general.
- 4.- Contribuir a una mayor comprensión de los procesos cognitivos y pensamientos que genera el profesor novel ante dichas situaciones problemáticas en conexión con las acciones, decisiones y respuestas propias que es capaz de elaborar para solucionarlas.

5.- Crear oportunidades para activar y desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en el profesorado novel con el fin de favorecer su crecimiento profesional.

Las **preguntas de investigación**, que se derivan de estos objetivos y que han sido el referente de todo el proceso, son las siguientes:

- 1.- ¿Cuáles son los principales grupos de problemas que estoy encontrando en mi práctica diaria como profesor novel del área de Lengua Extranjera (inglés)?
- 2.- ¿Cuál es el contenido y el proceso de pensamiento que genero ante estas situaciones y ante las acciones que llevo a cabo para lograr la efectividad profesional durante el periodo de iniciación?
- 3.- ¿Cuáles son los factores determinantes en la aparición de dichos problemas así como los condicionantes en la resolución de los mismos?
- 4.- ¿Qué condiciones personales y profesionales son susceptibles de mejora para superar dicha problemática?

2.2.- ENFOQUE METODOLÓGICO, DISEÑO Y SECUENCIA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de este apartado, el objetivo es describir la planificación y desarrollo de esta tesis doctoral desde la justificación del enfoque metodológico y la selección de las estrategias de investigación más adecuadas en función del objeto de estudio y los propósitos de la misma, hasta la presentación de los resultados mediante el informe de investigación.

2.2.1.- Enfoque metodológico de la investigación.

El pensamiento generado por los docentes al enfrentarse a situaciones problemáticas se constituye como un objeto de estudio altamente subjetivo y de difícil acceso, y teniendo en cuenta los objetivos de investigación planteados en esta tesis doctoral, es necesario adoptar un enfoque sensible para poder captar la complejidad y multi-dimensionalidad de la realidad educativa y del pensamiento del docente. Por tanto, para manejar y representar la información en un estudio de caso de estas características, dicha investigación debe encuadrarse en una perspectiva fenomenológica, interpretativa-naturalista, propia de los estudios etnográficos cualitativos (Arnaus, 1995).

Tradicionalmente, optar por este tipo de enfoque trae consigo una serie de obstáculos y críticas para su reconocimiento, frente a un enfoque positivista, racionalista o cuantitativo considerado por muchos autores como el único totalmente “científico”. Sin embargo, el interés de este estudio no radica en la simple identificación de la problemática del profesorado novel de inglés, haciendo un inventario de las dificultades y cuantificando su presencia en la práctica educativa de una amplia muestra de docentes, con el fin de generalizar los resultados.

En realidad, el interés se centra en describir y analizar de manera profunda todo el proceso de pensamiento de un profesor novel, cómo identifica un problema, dilema y/o dificultad en su práctica diaria, el análisis de los factores condicionantes o la consideración de las posibles alternativas de actuación, hasta la toma de decisiones, la implementación de la respuesta que considera más eficaz y la posterior evaluación de las consecuencias o resultados, optando por nuevas alternativas de acción si es necesario. Todo ello en un proceso cíclico que se retroalimenta y en el que influyen

aspectos como el peso del pensamiento teórico, las creencias y teorías implícitas, las competencias docentes o la escasa experiencia previa. En este sentido, la finalidad de esta tesis no es la generalización de resultados causales, sino contribuir a un conocimiento compartido que mediante reflexión genere un aprendizaje realista (Esteve, Melief y Alsina, 2010) y una mayor comprensión de la realidad descrita, que derive en la construcción de un conocimiento didáctico sobre y desde la práctica para volver a ella y mejorarla en un proceso, como ya he dicho, cíclico.

Este estudio, por tanto, no puede enmarcarse dentro de la investigación de corte positivista ni del Paradigma Proceso-Producto, ya que el objeto de estudio, en este caso el pensamiento docente, es tan complejo y multidimensional que no se pueden establecer relaciones causales tan claras como en una investigación empírica. Por lo tanto, como señala J.L. Barrio (2008):

Para ello, nos preocupamos por vislumbrar o entrar en aquellas aulas para atender a lo que significa, en cada una, ese proceso de enseñar lenguas. La observación y el diálogo con sus habitantes, la comprensión de sus intenciones, pensamientos y creencias, la conversación con otros que han pensado y han escrito sobre problemas parecidos, y el intercambio y el debate entre quienes compartimos similares preocupaciones, nos hará construir un conocimiento sólido, teórico, apoyado en la realidad, que a su vez contribuirá a transformarla (pág.15).

Optar por un enfoque interpretativo como marco metodológico, sí permite centrarse en las interpretaciones personales y subjetivas que un profesor novel realiza de la realidad educativa en la que está inmerso.

Este mismo planteamiento lleva a optar por un método inductivo, superando el tradicional debate entre la investigación positivista frente a la interpretativa-naturalista. Se ha pasando de la obsesión por la generalización de los datos, de carácter cuantitativo, y por corroborar, completar y/o mejorar un conocimiento pedagógico previo, a la mejora de la práctica educativa en cada contexto mediante un conocimiento y descripción más profundas de los fenómenos educativos.

Hay que tener en cuenta también que esta investigación tiene una característica especial ya que el novel sobre el que se va a realizar el estudio es el propio investigador, quien por un lado aporta la información sobre sus procesos de pensamiento respecto a la problemática que se encuentra en sus dos primeros años de docencia, y por otro analiza la información y la interpreta desde una perspectiva nueva, como profesor experto.

Siguiendo las aportaciones de Bolívar (2001, 2002) y Sandín Esteban (2003), todas las premisas anteriores hacen que este estudio se enmarque dentro de la investigación (auto)biográfica-narrativa, en donde es el propio docente quien relata una realidad vivida en primera persona durante un periodo de tiempo prolongado. Esta opción metodológica se está imponiendo cada vez más ante la utilidad y el interés de que sea el propio docente quien investigue su propia realidad:

“In teacher education and professional development, as well as counseling and psychology, narrative research based on collecting and examining autobiographical stories is becoming increasingly popular” (Watson, 2006, pág. 62).

Según Esteve et al. (2008), lo que se pretende es interpretar una realidad educativa desde una perspectiva émica, holística y contextualizada, lo que nos lleva inexorablemente a optar como estrategia metodológica óptima por un estudio de caso en un nivel microcontextual, centrándose en las representaciones mentales sobre las dificultades que encuentra un profesor, en este caso de Lengua Extranjera (inglés), en su periodo de iniciación profesional. Esta opción metodológica permite desarrollar un proceso de indagación para llegar a comprender de forma sistemática y en profundidad una realidad social como la educativa (Sandín, 2003, pág. 174).

Dado que una de las premisas, tal como afirma Stake (1994), es estudiar un caso particular para aportar luz a la comprensión de un problema general, y que resulta más eficaz escoger aquel caso del cual podemos aprender más, podemos dedicar más tiempo a él, por encima de la representatividad, adoptar el papel de profesor-investigador emerge como la mejor opción.

“En efecto, parece imprescindible que las investigaciones en las que la práctica es objeto de reflexión y transformación incorporen al profesor como agente crítico que participa en la búsqueda de soluciones a los problemas que le afectan” (Margallo, 2008, pág. 89).

O como sugieren Connelly y Clandinin (1995):

Cuando uno se ocupa de la investigación narrativa el proceso se convierte incluso en más complejo puesto que, como investigadores, nosotros nos convertimos en parte del proceso. Las dos narraciones, las del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y re-construcción narrativa compartida (pág. 23).

Esta situación singular supone una ventaja clara para la investigación ya que en este caso el sujeto estudiado tiene un conocimiento y una comprensión más profunda, más fiel, precisa y con más matices que un observador externo respecto al contexto educativo y a las relaciones y significados que en él se establecen. En este sentido, es más sencillo extraer conclusiones muy interesantes referentes a cómo actúa realmente el novel, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas, sus actitudes, opiniones y creencias, su proceso de socialización profesional o cómo influye la práctica cotidiana y las situaciones particulares en sus opiniones y comportamientos (Woods, 1987).

Al mismo tiempo existe una ventaja personal ya que todo el proceso de análisis reflexivo y crítico de mi práctica educativa ha supuesto sin lugar a dudas el mejor ejercicio posible de cara al desarrollo de numerosas competencias profesionales, especialmente de la competencia reflexiva que da lugar a un aprendizaje realista (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

No obstante, las ventajas de hacer coincidir el sujeto que relata una experiencia de vida con el investigador que la analiza, especialmente por la facilidad de acceso al pensamiento docente, aumentan las limitaciones y críticas metodológicas, las cuales hay que tener de nuevo en cuenta pero esta vez de manera más precisa en relación a esta tesis doctoral en particular.

Uno de los primeros problemas es el de la validez y fiabilidad de los datos. Según Elbaz (1988), este problema es doble, en primer lugar nos podemos preguntar si los datos recogidos en mis diarios reflejan realmente mi pensamiento durante ese periodo, y en segundo lugar si existe una conexión real entre ese pensamiento y mi práctica en el aula, es decir, si en realidad pensaba lo que escribía, si he sido capaz de expresar correctamente lo que pensaba y si actué en el aula como realmente pensaba. No

obstante, adoptando un enfoque interpretativo, la validación se puede afrontar de manera diferente. Principalmente se rechaza la división entre pensamiento y acción, y las posibles divergencias entre el pensamiento teórico y el pensamiento práctico se consideran una característica necesaria del conocimiento del profesor.

En este tipo de investigaciones, la validez y fiabilidad de los datos se logra básicamente con la presentación de datos obtenidos de distintos tipos de fuentes realizando una triangulación. En la mayoría de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, los registros personales, como pueden ser los diarios, se complementan con los datos de entrevistas, grabaciones en vídeo y observaciones de la realidad del aula.

Sin embargo, en este estudio en concreto, el hecho de poder acceder rápidamente y de manera directa a mi pensamiento y a cualquier tipo de información sobre la realidad descrita, hace que técnicas de recogida de datos como pueden ser la entrevista, la observación participante o la grabación de la práctica cotidiana, cobren menos sentido como formas de acceso al pensamiento ya que durante todo el proceso he estado inmerso en la realidad objeto de estudio realizando una auto-observación continua haciendo explícitos mis pensamientos mediante un primer registro de notas. No obstante, ha sido necesario apoyarse en otras fuentes de información adicionales a los diarios, como los documentos personales o la percepción de la misma realidad por parte de los compañeros y de los propios alumnos, no tanto para llevar cabo una triangulación estricta sino para facilitar el proceso de reflexión y evitar al mismo tiempo caer en impresiones iniciales (Salgueiro, 1998).

Las reuniones y los intercambios informales de información con los compañeros se han constituido como una forma muy útil de contrastar la realidad y de afrontar los problemas del aula desde perspectivas diferentes. En numerosas ocasiones, las reuniones como los claustros, las reuniones de la CCP o del Consejo Escolar, se suelen dedicar a aspectos burocráticos, organizativos o a problemas demasiado generales que van más allá del intercambio significativo de experiencias y preocupaciones profesionales que puedan servir para reflexionar sobre los mismos desde un punto de vista nuevo. Pero por otro lado, en las reuniones de ciclo, en los cursos de formación continua y en los intercambios informales de puntos de vista como puede ser por ejemplo durante los recreos e intercambios de clase, sí se han producido situaciones de

reflexión conjunta sobre la práctica en el aula que se han plasmado de forma indirecta en los diarios.

Estos intercambios, me han permitido mejorar el proceso de reflexión y ampliar mi conocimiento práctico gracias a los “consejos” y alternativas de actuación propuestas por compañeros más experimentados. Estas situaciones permiten una percepción y comprensión más objetiva y amplia de las dificultades, pasando de ser problemas individuales a problemas profesionales compartidos (Porlán y García, 1991).

Durante el proceso de escritura de los diarios también he podido contrastar mis puntos de vista sobre situaciones problemáticas en el aula con los alumnos. Gracias a la co-evaluación, he obtenido información muy valiosa sobre cuáles son las causas de algunos problemas como por ejemplo la falta de interés o motivación al realizar ciertas actividades, organizar su trabajo y estudio en casa, la disciplina, cómo generar un clima de confianza en el aula, los pobres resultados en los controles, cómo se puede mejorar el aprendizaje de ciertos contenidos, etc. Preguntar directamente a los alumnos cuáles creen ellos que puede ser las causas y las soluciones a ciertos problemas que también les afectan directamente, es una manera muy útil de ampliar la reflexión y redirigir la toma de decisiones. Ha sido por tanto necesario y muy útil tomar en consideración el pensamiento espontáneo de los alumnos y registrar de alguna manera sus comentarios, preguntas, críticas, quejas, intereses y motivaciones como parte esencial en la solución de muchos de los problemas planteados, como por ejemplo los relativos a qué y cómo enseñar y evaluar.

A pesar de este proceso de contrastación y de ilustrar y apoyar la dimensión descriptiva del diario con una muestra de documentos personales recogida en los anexos, sigue existiendo el riesgo de que los datos aportados sean considerados parciales, anecdóticos y excesivamente subjetivos y que exista cierto riesgo de deseabilidad social. Como queda reflejado en la revisión teórica y en la tradición de esta línea de investigación, para lograr el rigor y la credibilidad necesarios en este tipo de investigaciones, es necesario llevar a cabo un trabajo descriptivo persistente, profundo y prolongado en el tiempo.

En realidad, la fiabilidad entendida como la aparición de la misma conducta de forma constante a través del tiempo tiene poco sentido en esta tesis donde precisamente lo interesante es analizar mi conducta desde el punto de vista de la adaptación y

modificación de ésta de cara a solucionar los problemas con los que me encuentro en diferentes situaciones.

Sin embargo, *“al mantener un registro estricto a través del tiempo, se puede comprobar la consistencia de la acción. La fiabilidad, definida como sinceridad, también se puede mantener por la estrecha colaboración y participación en la investigación”* (Yinger y Clark, 1988, pág. 185). En definitiva, la fiabilidad de los datos debe buscarse en la coherencia interna del relato escrito a través de un amplio espacio de tiempo, tal como sostienen Fons y Palou (2008b):

Entonces, en una línea temporal, se suceden una serie de acciones que encierran una lógica interna. Hay un antes y un después. Llamamos coherencia a la solidaridad que se establece entre antecedentes y consecuentes. Y al final la interpretación de todo lo acontecido siempre queda abierta (...) Todo relato es singular y debe ser escuchado atendiendo a esta singularidad. (pág. 16-17).

Lógicamente aspectos como la fiabilidad o la validez tienen mucho que ver con el proceso de recogida y análisis de datos, pero también con la lógica, la coherencia interna y la calidad de la reflexión y redacción del propio informe de investigación, así como con la utilidad de la información que aporta para la comprensión de la realidad descrita.

Autores como Conelly y Clandinin incluyen en varias de sus investigaciones la narración como forma de reconstruir el pensamiento del profesor añadiendo a la simple descripción las explicaciones de este sobre su práctica para poder transmitir el significado personal de esos hechos. En este sentido, *“más bien, la validación de un informe narrativo implica mostrar que el informe refleja una “unidad narrativa”, es decir, un continuo dentro de la experiencia de la persona que convierte en significativa la experiencia vital por medio de la unidad que logra para la persona”* (Elbaz, 1988, pág. 92).

Con respecto a la validez del proceso de recogida y análisis de datos, he establecido esquemas de organización previos identificados en teorías e investigaciones anteriores para reducir el descontrol inicial y guiar el proceso durante el análisis categórico del contenido de los diarios personales basado en categorías emergentes.

De manera general la validez del proceso de recogida y análisis de datos hay que buscarla en una descripción y justificación exhaustiva de dicho proceso, tal como aparece en el siguiente apartado.

En relación a la validez externa o capacidad de generalización, existe la de poder generalizar los resultados a partir de muestras poco representativas, más aún cuando el pensamiento docente es por definición individual, personal y subjetivo. Lógicamente, este criterio positivista, carece de sentido en un estudio donde el objetivo esencial es precisamente el opuesto, analizar y comprender el pensamiento de un profesor novel en su complejidad y singularidad. En este sentido es un hecho que aunque los problemas identificados sean compartidos por el colectivo de profesores noveles de inglés, la forma de afrontarlos, así como el proceso de pensamiento, la toma de decisiones, los sentimientos, las creencias y teorías implícitas que interactúan, la personalidad del docente, etc., son diferentes en función de la persona estudiada aunque existan patrones de pensamiento y de conducta similares al haber recibido una formación inicial común. Tal como afirma Munby (1988):

“... los resultados de la investigación son muy limitados, que intuiciones útiles en una situación pueden ser impotentes en otra, y que las generalizaciones no sólo son imposibles sino que, en sentido estricto, se deben evitar” (pág. 66)

O como defiende Stake (1994):

The purpose of a case report is not to represent the world but to represent the case. Criteria for conducting the kind of research that leads to valid generalization need modification to fit the search for effective particularization. The utility of case research to practitioners and policy makers is in its extension of experience. The methods of qualitative case study are largely the methods of disciplining personal and particularized experience. (pág. 460).

Lo que en principio puede suponer una desventaja, se convierte en la riqueza y el interés de este tipo de investigaciones ya que se ahonda más profundamente en el pensamiento docente cuando no existe la presión de generalizar los resultados.

En síntesis, la finalidad es comprender mis procesos cognitivos sin buscar la generalización de los resultados y conclusiones, aunque sí se pueda llevar a cabo una transferencia por analogía entre noveles. Para ello, se busca activar mediante la lectura del informe de investigación, el pensamiento reflexivo y crítico de los posibles lectores quienes seguramente se identifiquen con parte de la problemática descrita y las respuestas asociadas, o les sirva, como en el caso de los formadores de futuros docentes para comprender mejor el periodo de iniciación profesional y reflexionar sobre la formación inicial.

Otra de las críticas y limitaciones metodológicas que se puede achacar a esta tesis doctoral es la subjetividad en la interpretación de los datos, ya que es el propio investigador quien interpreta su pensamiento y conducta como profesor novel. Sin embargo, lo que en principio puede parecer un inconveniente, según Roisek (2006) se acaba convirtiendo en una ventaja. La situación ideal es que sea el propio docente quien trascienda su función de mero facilitador de datos y reflexione, analice e interprete su propio pensamiento y conducta en el aula por dos razones: la primera es que no se pierde información ni se malinterpreta y se puede acceder a los matices, interacciones y conexiones más complejas dentro del pensamiento docente; la segunda que el propio proceso descriptivo e interpretativo supone para el novel un ejercicio reflexivo óptimo que mejorará su práctica mediante la construcción de su conocimiento práctico.

En síntesis, todas estas limitaciones y críticas metodológicas descritas hasta ahora no son tan irrefutables como puede parecer desde un principio ya que como bien resume Elbaz (1988):

Debería quedar claro, sin embargo, que el “método narrativo” tiene en cuenta elementos de los tres enfoques de la investigación interpretativa [el enfoque etnográfico-descriptivo, el enfoque dialógico y el enfoque estructuralista], y al hacerlo aporta correcciones a las limitaciones de un solo enfoque: la validación sucesiva en el tiempo, con la participación del profesor, enriquece el enfoque estrictamente etnográfico, teniendo en cuenta tanto el cambio como la continuidad, mientras que el agrupamiento de elementos de la historia personal y profesional del profesor que informa su trabajo en el presente ofrece una corrección al riesgo de que la observación participante capte e interprete solamente lo que se ha podido ver en un periodo limitado de tiempo. (pág. 92).

Se puede reducir la sensación de subjetividad en la interpretación de los datos tomando una serie de decisiones. El hecho de que haya pasado un tiempo más que prudencial (en concreto ocho años) entre la redacción de los diarios personales y su análisis, y la opción personal de redactar el informe de investigación en tercera persona en vez de en primera persona para evitar posibles interferencias de pensamiento, hacen que la interpretación de los datos sea más objetiva. También ayuda el hecho de separar físicamente en dos apartados la descripción de los problemas y los procesos cognitivos del novel y la valoración de los mismos desde una perspectiva actual y distante, y que la interpretación de los resultados y conclusiones no sean totalmente subjetivas, personales y aleatorias sino que tengan un cierto respaldo teórico y se apoyen en investigaciones anteriores, en la medida de lo posible teniendo en cuenta la limitada capacidad de generalización de este estudio.

2.2.2- Planificación, diseño y secuencia del proceso de investigación.

Una vez planteado y justificado el enfoque metodológico de la investigación es necesario describir con detalle el diseño y el proceso que he seguido en la elaboración de esta tesis doctoral, así como las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de los datos utilizados. En concreto, el presente estudio se articula a lo largo de tres fases claramente delimitadas, una primera fase de descripción extensiva de mi pensamiento ante las dificultades encontradas así como el proceso de toma de decisiones, una segunda fase de categorización y análisis de la información previa, y una tercera y última fase de reconstrucción mediante el informe de investigación.

Estas fases se constituyen como imprescindibles y se complementan dado que *“la autobiografía requiere de las técnicas interrogativa y narrativa para descubrir los problemas claves de su opción y práctica profesional, mediante la primera, y completada con la descripción de las decisiones y actuaciones educativas en la segunda”* (Medina y Domínguez, 1997, pág. 516). Es decir, el análisis y categorización de los diarios permite identificar los problemas objeto de estudio, pero es necesario interpretar posteriormente no sólo las posibles causas sino también el proceso de toma de decisiones para solucionarlos.

a) **Primera fase de descripción extensiva: la redacción de los diarios.**

Un elemento de gran importancia en esta investigación son los diarios y su proceso de redacción, constituyéndose como el principal instrumento de recogida de datos. Aunque en el apartado de fundamentación teórica ya he justificado el uso del diario del profesor como instrumento de recogida de datos, es preciso delimitar qué tipo de diario es el utilizado en esta investigación, sus características concretas y el proceso seguido en su elaboración.

Para lograr un reflejo lo más fiel posible de la realidad y de mi pensamiento opté inicialmente por un **sistema de observación narrativo** registrando de inmediato las situaciones problemáticas y anecdóticas en el momento y contexto en el que se produjeron, resultado de un esfuerzo constante de auto-observación y reflexión. En la mayoría de las ocasiones eran palabras o frases sueltas escritas a mano que posteriormente me facilitaron mucho la descripción de la problemática percibida y de mi pensamiento y toma de decisiones al respecto. De entre la tipología de diarios posibles teniendo en cuenta las aportaciones de Plummer (1989) y Zabalza (1991) opté por la elaboración de dos **diarios autobiográficos mixtos** (descriptivos y reflexivos) sobre la problemática dentro y fuera del aula (ver anexos nº 14 y nº 15).

Se trata en concreto de dos diarios escritos durante los cursos escolares 2002-2003 y 2003-2004 en dos centros distintos en los que impartí docencia. El primero de ellos se comenzó a redactar a mediados de noviembre mientras que el segundo transcurre a lo largo de todo el curso escolar.

Escribir dos diarios tan extensos no es sino una forma de recoger la máxima información dentro de un periodo formativo relativamente corto como es el de la iniciación profesional, pudiendo valorar el desarrollo y evolución de mi problemática como profesor novel. También permiten constatar que las dificultades no son sólo fruto de factores como el contexto educativo sino realidades que percibe el docente de forma reiterada a lo largo del tiempo y en situaciones distintas.

El hecho de partir de un propósito de investigación tan claro, enmarcado dentro de la tradición investigadora sobre la problemática del profesor novel, ha requerido que la elaboración de estos documentos personales haya estado desde un principio en consonancia con las finalidades de la investigación. A la hora de elaborar un diario es

importante hacerlo de forma estructurada y sistemática de tal forma que el docente no reflexione por reflexionar sino que sea capaz, por ejemplo, de concretar situaciones problemáticas, descubrir discrepancias o formular objetivos, es decir, la experiencia narrada debe incluir tres elementos básicos tal como afirman Marcelo, Mayor y Sánchez (1995):

- Una situación que implique algún conflicto o problema.
- Un protagonista que se implique en la situación con algún propósito.
- Una secuencia que implica causalidad.

Al mismo tiempo debería respetar un ciclo reflexivo y responder a tres preguntas clave: ¿qué ha pasado?; ¿qué es importante para mí en este contexto?; y ¿qué alternativas tengo?

Para lograr un equilibrio a la hora de responder a estas tres preguntas, los diarios presentan una secuencia clara de lo general a lo concreto y de lo descriptivo a la reflexión. Siguiendo las aportaciones de Porlán y Martín (1991), es importante comenzar el diario describiendo de manera general la dinámica del aula, especialmente las tareas de enseñanza y los momentos de aprendizaje de los alumnos, explicando las diferentes secuencias y tipos de actividades. Es necesario pues un relato sistemático y pormenorizado de las situaciones de aula evitando caer en una simple percepción intuitiva y subjetiva de las mismas.

A partir de aquí, mis diarios también incluyen otro tipo de descripciones como las relativas a la dinámica psicosocial (por ejemplo, la relación profesor-alumno, el control de la disciplina o el clima del aula), la organización del espacio y del tiempo o los materiales. En definitiva, estos documentos personales tienen como objetivo ofrecer una panorámica general de lo que desde mi perspectiva ocurre en el aula.

Esta primera fase descriptiva de la dinámica general me ha permitido adentrarme progresivamente en aspectos más concretos sin perder la perspectiva global y las referencias al contexto. A continuación, a medida que la descripción es más concreta, comienzan a aflorar problemas prácticos y dilemas conceptuales, que requieren de una mayor presencia de valoraciones e interpretaciones de la realidad. Comienza la dimensión subjetiva que supone la interpretación de esos problemas prácticos haciendo explícito no sólo mi pensamiento mediante reflexión, sino también qué sentimientos,

pensamientos y valores subyacen a la realidad descrita, es decir, *“narrative research focuses not only on the experiences of research participants but also on the meaning given to the experiences by those participants”* (Trahar, 2006, pág. 15).

Esta segunda dimensión es esencial y tiene un peso importante en la redacción de los diarios ya que la finalidad de la investigación narrativa, más allá de la descripción, es la reflexión sobre la realidad educativa:

First, narrative research – unlike factual data analysis – focuses qualitatively on participants’ experience and the meanings given by them to that experience. As researchers collect and examine accounts of educational events and how teachers or learners interpret those events, they are concerned with the interpretation of participants and how these relate to knowing, explaining, or evaluating what goes on in classrooms or institutions. (Cortazzi y Jin, 2006, pág. 28)

El análisis de problemas (determinando sus orígenes, posibles causas y consecuencias), no se puede constituir como el único hilo conductor del diario de un profesor, sino que tratar de solucionarlos supone un proceso cognitivo complejo que guía su proceso de desarrollo profesional y de aprendizaje, y que por tanto hay que considerar. El sólo hecho de reflexionar sobre la práctica y hacer explícitos mis pensamientos ha generado un proceso de “metarreflexión” (Tigchelaar et al., 2010) en el que ya detectaba ciertos patrones de actuación y categorías de problemas y que me ha permitido ser más consciente de ellos y por tanto llevar a cabo un proceso de toma de decisiones y una práctica, en mi opinión más efectivas, de cara a la resolución de dicha problemática.

Otra de las utilidades de mis diarios, aparte de ser un instrumento muy eficaz para describir la realidad del aula y un potente catalizador de mi reflexión, es su capacidad para transformar la práctica. Un buen diario no solamente debe describir a qué problemas se enfrenta en este caso un profesor principiante sino qué medidas toma para solucionarlos. Los dilemas teóricos generados en mi reflexión me han servido para enfrentarme a mi propio modelo didáctico y asumir un mayor riesgo teórico. Los cambios de concepciones deben reflejarse en nuevas maneras de actuar en el aula, en un nuevo programa de intervención que debe quedar registrado en el diario de forma sistemática.

En este sentido, los diarios que he elaborado no sólo se quedan en la descripción de problemas y dificultades, sino que la reflexión sobre los mismos me lleva a adoptar nuevas medidas de intervención volviendo a reflexionar sobre los resultados en un proceso cíclico que es el que realmente mejora el pensamiento práctico y permite ajustar el pensamiento teórico a la práctica, proceso que ha contribuido ampliamente al desarrollo de mis competencias profesionales.

En síntesis, estamos ante unos diarios “especializados” en las dificultades percibidas en el periodo de iniciación profesional y no ante unos diarios que haya podido escribir un profesor novel sin ninguna intención investigadora y en el que no aparezcan tantos datos y reflexiones sobre el objeto de estudio.

Para complementar en ocasiones, e ilustrar en otras, la información recogida en los diarios y su análisis he consultado y seleccionado **los documentos personales**, pertenecientes a ese periodo de dos cursos académicos, que considero más representativos y clarificadores. Se trata de documentos de elaboración propia como notas de campo, programaciones de ciclo, exámenes, horarios de clase, registros de observación sistemática, unidades didácticas, materiales didácticos utilizados en las sesiones descritas en los diarios, así como ejemplos de producciones escritas de los propios alumnos (tales como libros de actividades, trabajos, exámenes o tareas para casa) que me han permitido activar el recuerdo y la reflexión durante todo el proceso. Algunos de estos documentos, los más ilustrativos, se presentan como anexos del informe de investigación.

b) Segunda fase: análisis y categorización de los diarios.

Dentro de esta fase analítica, la primera cuestión que me planteé fue si realizar un análisis por separado de cada uno de los documentos personales al estar estos referidos a dos contextos diferentes. La respuesta la obtuve al reflexionar sobre mi verdadera intención al escribir dos diarios; esta no era realizar un análisis comparativo (sobre todo por la inmediatez temporal de los hechos y las características comunes de los centros educativos) sino centrarme en los problemas que me iban surgiendo como profesor novel durante un periodo amplio.

Partiendo de esta premisa, el primer análisis de los datos lo he realizado de manera simultánea al proceso de escritura de los diarios, ya que aunque la intención inicial sea

realizar dicho análisis una vez finalizada la recogida de datos, éste comienza mucho antes (Barrio, 1996). Siendo consciente de este proceso cognitivo simultáneo a la escritura opté por resaltar gráficamente palabras y frases clave que identificasen la naturaleza de los problemas.

Esta decisión me facilitó el análisis de datos posterior, el cual se ha realizado mediante dos procesos. En una primera lectura he llevado a cabo un **análisis retardado mediante reflexión** centrándome en la detección de grandes generalidades o aspectos problemáticos.

En este proceso de detección de *macro-categorías* he optado por un *sistema de codificación abierto* para establecerlas de forma flexible, inductiva y emergente, no obstante para no perderme en el proceso me he basado inicialmente en la tradición investigadora dentro del paradigma del pensamiento del profesor diferenciando tres momentos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje: la enseñanza pre-activa (planificación), interactiva (toma de decisiones) y post-activa (reflexión y resolución de problemas). Teniendo en cuenta esta referencia dentro de la tradición investigadora, establecí tres primeras macro-categorías de análisis:

- Problemas en el proceso de programación y planificación de la materia y del trabajo en el aula.
- Problemas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Problemas durante el proceso de evaluación.

La primera unidad de análisis, según McDermott y Varenne (2006), es el individuo y su conducta, cuya causa o explicación se puede encontrar en su pasado. Sin embargo, aunque los problemas analizados son personales, las causas de los mismos tienen un alto componente social y cultural por lo tanto se debe analizar también la interacción del profesor novel con alumnos, padres, compañeros, representantes de la Administración y otros miembros e instituciones de la Comunidad Educativa. Por eso fue necesario ampliar este primer esquema y considerar también otra macro-categoría esencial que recoge numerosos problemas y cuya naturaleza se encuentra en las relaciones humanas:

- Problemas en la relación con los distintos miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, en la diferenciación que McDermott y Varenne (2006) hacen sobre las diferentes unidades de análisis en investigación educativa, faltaría un análisis cultural donde un colectivo más amplio de personas no solamente interactúan sino que interpretan y actúan en consecuencia. En síntesis, *“through a cultural analytic lens, people work together, they retell what they just did, and they act again on the basis of what was said to have happened”* (McDermott y Varenne, 2006, pág. 10).

Teniendo en cuenta las aportaciones de Plummer (1989), durante una segunda lectura más detenida llevé a cabo un **análisis categórico del contenido** mediante el software QDA “Qualrus” para identificar las posibles *sub-categorías* mediante la búsqueda de relaciones y regularidades. Este proceso ha sido el más largo y complejo debido a que las categorías emergentes no han sido excluyentes entre sí sobre todo por las características de los datos a analizar.

Cuando un docente reflexiona y escribe su pensamiento no sigue un orden ni una lógica preestablecida sino que el resultado es una mezcla de datos descriptivos, sentimientos y opiniones sobre diferentes aspectos o dimensiones a la vez. Esto ha supuesto que al analizar y tratar de identificar en los párrafos de los diarios problemas o dificultades concretas surgieran conexiones con diferentes categorías a la vez e interrelación entre problemas.

Con el fin de no perderme en el proceso ante la ingente cantidad de datos y posibilidades de categorización, tuve de nuevo como referente las principales investigaciones recogidas en el apartado inicial de fundamentación teórica, especialmente la de Veenman (1988), en concreto, una serie de categorías más precisas comunes a gran parte de ellas, como la disciplina, motivación, problemas con los compañeros, con la administración, con la materia a impartir, con los alumnos, dificultades metodológicas, atención a la diversidad, evaluación y dificultades respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras. Incluyo a continuación como ejemplo un extracto de la categorización con el programa “Qualrus” dentro de la categoría “Aprendizaje”:

Search results from Proyecto.

Search Statement

```
INPUT(Args).
Args.GetObject(1,searchresults).
Args.GetObject(2,sourceslist).
List segment From sourceslist To searchresults Where segment.HasCode("Aprendizaje.") EndList.
RETURN(searchresults).
```

Search Results

Source: Abril de2002- 2003.rtf

"A la vez que escuchamos la canción, surgió una pregunta sobre el título "Where were you?", concretamente sobre el significado de "where". Me ha sorprendido bastante que aunque reconocen la palabra no conozcan o confundan su significado, según ellos porque se lían con las preguntas. Este es un ejemplo claro de cómo la simple utilización de la lengua de forma comunicativa no garantiza una organización ni interiorización verdadera de las estructuras lingüísticas y no garantiza que los niños sean capaces de inferir ni descubrir el funcionamiento interno de la lengua por sí mismos. Cuando les puse un ejemplo típico como "where are you?" enseguida identificaron el significado de la palabra porque pertenece a un contexto conocido, pero no han sabido extrapolarlo a nuevas situaciones de comunicación. En mi opinión, por eso es necesario en este último ciclo hacer un pequeño resumen y organizar los contenidos y estructuras lingüísticas clave. Lo que he hecho ha sido un esquema en la pizarra con todas las fórmulas interrogativas (When, Where, How, Who,...), que aunque no lo asimilen todos estudiándolo sí servirá para aquellos que sólo les faltaba esa especificación y organización explícita del profesor."

Enseñanza-
aprendizaje

Source: Diciembre 2002-2003.rtf

"La clase de 6º ha ido bien pero quizá voy demasiado rápido. Hasta el momento parece que siguen el ritmo que marco, parece que responden, aunque luego los resultados no dicen lo mismo. Creo que una cosa es que realicen correctamente las actividades de clase cuando los contenidos están frescos y otra que realmente los interioricen y sean capaces de transferirlos a otras situaciones comunicativas. Este es un fallo que tengo que solucionar y es el de no fijarme tanto en los resultados a corto plazo y marcar mi ritmo respecto a estos, sino considerar cuánta práctica necesitan para consolidar verdaderamente los aprendizajes a largo plazo. Esta puede

Evaluación.

Enseñanza-
aprendizaje

<p>ser la causa de que respondan en el día a día pero que al final del trimestre los resultados sean distintos."</p>	
<p>Source: Enero 2002-2003.rtf</p> <p>"En Infantil de 4 y 5 años me he llevado la grata sorpresa de que a pesar del periodo largo de vacaciones los niños no solamente reconocían las rutinas (canciones, tiempo atmosférico, saludos, despedidas, mascota...) sino que han comenzado a producirlas y han mostrado mucho interés. Es como si en tan poco tiempo hubiesen madurado mucho, con lo que las sesiones han resultado muy fáciles y me han dado muchos ánimos. Lo digo porque en tan poco tiempo a la semana parece que no aprenden lo suficiente como para justificar el gran trabajo que lleva esta etapa. Entre elaborar materiales, programar, llevar a cabo muchas actividades cortas..., no solamente lleva mucho tiempo (más que con los mayores) sino que termino agotado física y mentalmente en estas clases. Es tal la dependencia que tienen y tan importante la organización y planificación de la clase que estoy activo cada segundo de los treinta minutos. Por eso a veces me pregunto si merece la pena y si no se podría conseguir el mismo aprendizaje y competencia comunicativa comenzando en 1º cuando su autonomía es mayor. Creo que debería evaluarse seriamente la eficacia real de esta hora a la semana que supone un gran esfuerzo para el profesor. Como yo siempre digo "cambio media hora en infantil por una en 6º"."</p>	<p>Enseñanza-aprendizaje</p> <p>Materiales y recursos.</p> <p>Administración.</p>
<p>Source: Enero 2002-2003.rtf</p> <p>"En 2º he seguido con la presentación del vocabulario relativo a la ropa utilizando la mascota, pero he agilizado el proceso para poder introducir las palabras nuevas. Lo que más me importa de esta actividad central no es tanto el vocabulario, que también es importante, sino el input repetitivo que he establecido. Los niños ya lo conocen y es una gozada ver cómo pueden mantener una conversación sencilla en inglés, pero no a partir de la memorización de ciertas fórmulas, sino a partir de la comprensión de las mismas en este contexto comunicativo e introduciendo modificaciones. De esta manera veo que están aprendiendo a expresar acciones, describir el tamaño y el color de objetos, realizar preguntas sencillas..., y todo ello teniendo como telón de fondo el tópico de la ropa. De lo que me he dado cuenta en este casi año y medio de docencia es que no debo limitarme, sobre todo en los niveles más bajos, a trabajar la lengua directamente relacionada con el tópico, sino que puedo y debo relacionar ciertos contenidos y aprovechar la situación comunicativa para que aprendan lo máximo posible. Por ejemplo, estoy haciendo referencia a las partes del cuerpo, pero no de manera explícita sino por el simple hecho de que se necesita para hablar de dónde y cómo se pone la mascota la ropa. Los niños están empezando ya a reconocer partes del cuerpo sin yo proponérmelo conscientemente sino como consecuencia de una situación comunicativa que pretendo que sea lo más motivante y cercana a la realidad posible."</p>	<p>Enseñanza-aprendizaje</p>

<p>Source: Enero 2002-2003.rtf</p> <p>"Cambiando de tema, esta clase me desconcierta porque trabajan muy bien día a día, realizan bien las actividades y se les ve motivados, aunque no siempre. Pero después la gran mayoría me hace unos exámenes horribles, a pesar de que pongo lo que hemos hecho en clase cien veces, incluso las mismas actividades. Esto sólo me lleva a la conclusión de que no interiorizan o bien porque no estudian nada (que es la razón básica) o bien porque no se realizan suficientes actividades de consolidación.</p> <p>Soy consciente de que estoy mandando muy pocos deberes para casa, pero es que no tengo tiempo para elaborarlos (tengo que hacer materiales para infantil y primer ciclo, corregir las producciones de los niños...</p>	<p>Enseñanza-aprendizaje</p>
<p>Source: enero 2002-2003.rtf</p> <p>"He decidido explicarles todas las posibilidades horarias. Como es un contenido extenso para una clase les he motivado retándoles, diciéndoles que es algo que se explica en la ESO, que es muy difícil y que sería mejor que no lo explicase. Esto les ha hecho reaccionar porque son niños muy orgullosos, con lo que les he tenido muy atentos y motivados. Además suelo utilizar con ellos una variante de la técnica de economía de fichas, poniéndoles una cantidad común de puntos que deben conseguir para ir una vez al mes a la sala de ordenadores. Les he retado a apostar parte de sus puntos a ver si eran capaces tras la explicación de realizar unos ejemplos escribiendo las horas de un reloj. Ha sido tal su interés que han superado mis perspectivas y han sido capaces de extraer la regla gramatical básica por la que se regula la expresión de horas en inglés. Sólo falta que la interioricen con el tiempo, pero para ello debo elaborar materiales y actividades (o bajarlas de Internet), porque parte de las propuestas del libro se quedarán cortas. Lo que tengo claro es que siempre que los niños puedan aprenderán conmigo lo máximo posible."</p>	<p>Disciplina y conducta.</p> <p>Relación con los alumnos.</p> <p>Enseñanza-aprendizaje</p> <p>Materiales y recursos</p>

Results obtained from the following source(s):

"Abril 2002- 2003.rtf", "Diciembre 2002-2003.rtf", "Enero 2002-2003.rtf

Otra dificultad en la categorización de los diarios, aparte de manejar categorías no excluyentes, fue la necesidad de realizar modificaciones sobre la marcha sobre todo dentro de la macro-categoría “Problemas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje” que ha resultado ser, como es lógico por la multitud de dimensiones que implica, la que más situaciones problemáticas recogía.

Durante este proceso han ido emergiendo sub-categorías más precisas o que mejor recogían los problemas, la fusión de dos categorías en una, la diferenciación o fragmentación de una en dos y la necesaria eliminación de alguna de ellas. La primera decisión durante el análisis fue integrar dos sub-categorías iniciales, “Problemas en la aplicación de estrategias de enseñanza” y “Problemas relacionados con el proceso de aprendizaje de los alumnos”, en una sola, dada la interdependencia y solapamiento constante que se producía entre ambas.

Otra decisión durante la identificación emergente de las categorías fue la de subdividir en dos la categoría inicial “Problemas en la relación con los alumnos”, diferenciando aquellas que se establecen en situaciones de falta de disciplina y conductas disruptivas, de aquellas que se dan en situaciones de normal convivencia en el aula.

En el caso de los problemas relativos al proceso de evaluación, me encontré ante la duda de si integrarlos mediante una sub-categoría dentro de las dificultades para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, más concretamente a continuación de “Problemas en la aplicación de estrategias de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos”. Esta decisión tiene su lógica al entender la evaluación como un proceso continuo, sin embargo, teniendo en cuenta su complejidad como proceso y que las referencias en los diarios a la evaluación son muy numerosas, he optado finalmente por considerarla una macro-categoría y situarla después de la relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, he suprimido durante el proceso de categorización la sub-categoría “Problemas relativos a las funciones que desempeña el docente en el Centro” dada su escasa operatividad y que queda recogida dentro de la categoría “Problemas con los compañeros y el Equipo Directivo”. Lo mismo ha ocurrido con dos sub-categorías iniciales más, “Problemas de autoestima y desmotivación hacia la profesión” y “Problemas relacionados con la formación inicial del docente”, las cuales se han integrado en el resto de categorías, la primera al ser una consecuencia lógica de las

situaciones problemáticas y la segunda al ser una de las principales generadoras de dificultades en la mayor parte de éstas.

Este proceso de identificar categorías emergentes mediante la lectura de los diarios me ha exigido en varias ocasiones tener que modificar el análisis con el software “Qualrus”, así como su constante relectura, hasta establecer la siguiente categorización final, brevemente descrita:

1) Problemas relativos a la programación y planificación de la materia y del trabajo en el aula

En esta categoría se incluyen las dificultades a la hora de realizar las programaciones a corto, medio y largo plazo, organizar y establecer relaciones entre los contenidos, el establecimiento de rutinas de actuación así como la improvisación y modificación de lo planificado.

2) Problemas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta categoría se incluyen los problemas más significativos que dificultan poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje previamente planificado. A su vez este grupo de problemas se organiza en torno a las siguientes sub-categorías:

- **Problemas relativos a la atención a la diversidad del alumnado**, donde se encuadran las dificultades derivadas de las diferencias de nivel, los distintos intereses y necesidades de los alumnos, la atención a los ACNEEs y a alumnos extranjeros y de minorías, y la respuesta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros aspectos.
- **Problemas del profesor novel en la aplicación de estrategias de enseñanza y en relación al aprendizaje de los alumnos**. En esta categoría se incluyen las dificultades que tienen los alumnos para interiorizar e integrar ciertos contenidos, las dificultades en la puesta en práctica de estrategias dirigidas al desarrollo de cada una de las cuatro destrezas básicas (listening, speaking, reading y writing) y su integración, el establecimiento de rutinas de actuación, las dificultades en la aplicación del método, las contradicciones entre el conocimiento teórico y el

práctico o las dificultades en la enseñanza de aspectos como la gramática, la pronunciación, el vocabulario y los contenidos socioculturales.

- **Problemas del docente en la gestión y organización del tiempo de la sesión, la distribución del espacio y el agrupamiento de los alumnos**, donde se agrupan las dificultades relativas a la distribución del espacio, el control del tiempo, los agrupamientos, las dificultades asociadas a la ratio, así como el conjunto de decisiones de tipo organizativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Problemas relacionados con la conducta y falta de disciplina del alumnado**, donde se recogen las dificultades relativas al establecimiento de las normas del aula, al control de las conductas disruptivas de los alumnos, su falta de esfuerzo, atención y motivación, así como la descripción de las respuestas del docente a los diferentes tipos de indisciplina.
- **Problemas del docente en la gestión y utilización de materiales y recursos**, donde se agrupan las dificultades relacionadas con la adecuación, existencia, elaboración y gestión de los materiales y recursos del aula incluyendo materiales audiovisuales, curriculares, uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, utilización de materiales auténticos y la relación del docente con el libro de texto.
- **Problemas del docente con la materia que imparte**, donde se incluyen las dificultades derivadas del grado de dominio de la materia, así como de las características y requisitos específicos del área de Lengua Extranjera (inglés).

3) **Problemas durante el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado**

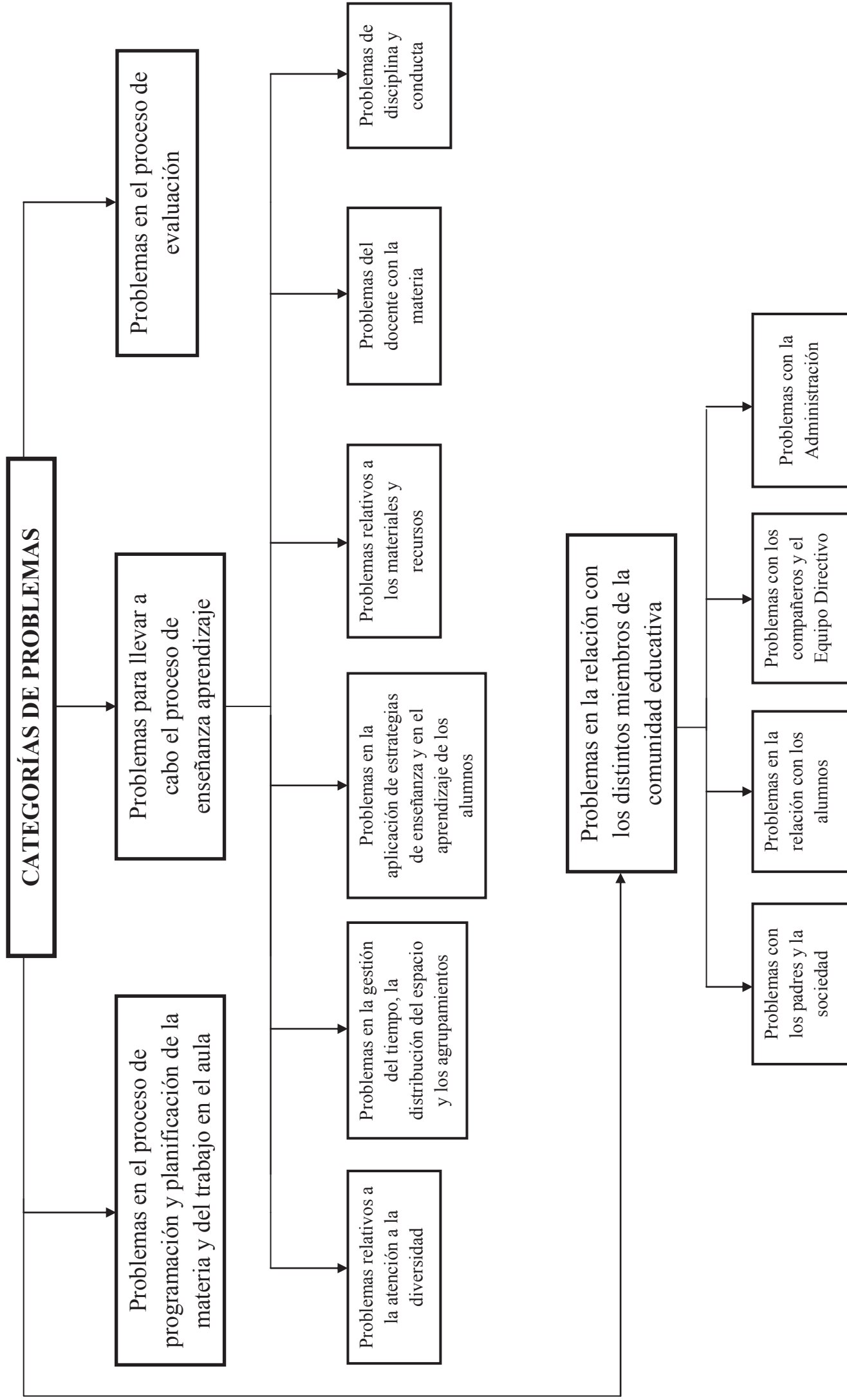
En esta categoría se incluyen las dificultades relacionadas con el proceso evaluativo de los alumnos, la puesta en práctica de estrategias e instrumentos de evaluación, el diseño de actividades de carácter evaluativo, la corrección de las producciones de los alumnos, la importancia de los resultados académicos, la realización de controles y la gestión de la evaluación inicial y continua, entre otros aspectos.

4) Problemas relacionales

En esta macro-categoría se recogen todas las dificultades en las relaciones que mantiene el profesor novel con los distintos miembros de la comunidad educativa, las cuales se recogen en las siguientes sub-categorías:

- **Problemas del docente respecto a la relación que mantiene con los padres de sus alumnos.** Aquí se recogen problemas como la falta de comunicación con los padres, el choque entre las exigencias exteriores y las posibilidades y funciones del profesor o la imagen que tiene este colectivo sobre el docente.
- **Problemas del profesor novel respecto a la relación con sus alumnos,** donde se incluyen las dificultades para establecer el rol docente, ganarse la confianza de los niños, llegar a conocerles y conectar con sus intereses, más allá de la falta de disciplina.
- **Problemas del docente en la relación que mantiene con los compañeros y el Equipo Directivo del centro.** Aquí se incluyen las dificultades que surgen en la relación diaria con los compañeros (incluyendo equipo psicopedagógico, profesorado de apoyo, AL y PT) derivados de conflictos de intereses y planteamientos metodológicos distintos, así como con el equipo directivo de los centros.
- **Problemas del profesor novel con la Administración Educativa.** En esta sub-categoría se incluyen las dificultades con la Administración y las consecuencias de sus decisiones y política educativa para el docente (traslados, falta de información, formación permanente y promoción interna...) y puntualmente con otras instituciones como pueden ser los CFIEs o los sindicatos.

En el siguiente cuadro se presenta gráficamente la categorización descrita:



Esta primera disposición de los datos me ha permitido depurar y sintetizar la gran cantidad de información manejada y hacer más operativa la redacción posterior del informe de investigación. Al mismo tiempo ha supuesto un puente de unión entre la parte descriptiva del informe y la interpretativa que me ha ayudado a tener una visión global de cada grupo de problemas y a no perderme en el proceso.

Finalmente, siguiendo el esquema del diseño de investigación he llevado a cabo una tercera lectura analítica. El objetivo de este análisis final es la “búsqueda de fallos”, es decir comprobar si hay aspectos no incluidos en ninguna categoría de análisis, al mismo tiempo que recoger y considerar posibles detalles y anécdotas y seleccionar aquellas citas ilustrativas de los diarios que mejor reflejaran el pensamiento docente de cara a su mejor comprensión y por tanto incluirlas a la hora de elaborar el informe final.

c) **Tercera fase: elaboración del informe de investigación.**

El objetivo básico a lo largo de esta tercera y última fase, es reorganizar la información recogida en las distintas categorías de tal manera que se facilite al lector la comprensión de los problemas que encuentra el profesor novel, conectando estos con la descripción de las situaciones y el contexto en el que aparecen, la posible relación e interacción que existe entre dichos problemas y las posibles causas o factores condicionantes.

Partiendo de esta premisa, la elaboración del **informe de investigación** pretende ir más allá de la simple descripción de los problemas y ahondar en los procesos cognitivos del docente mediante los cuales interpreta la situación, normalmente en base a su conocimiento teórico, busca posibles soluciones, toma decisiones y actúa al respecto. Con esta finalidad el informe recoge claramente una dimensión descriptiva y otra reflexiva.

Siguiendo las aportaciones de Bolívar (2002), la primera dimensión es fruto de un análisis de los datos narrativos una vez categorizados, que de una forma objetiva y con cierta distancia recoge mi problemática así como el contenido de mi pensamiento y las acciones que llevo a cabo en la resolución de los mismos. Mi intención, por tanto, es descriptiva, evitando cualquier valoración o reflexión, que desde mi situación actual de profesor experto, pudiera “contaminar” el verdadero contenido de mi pensamiento durante los dos primeros años de mi periodo de desarrollo profesional. Esta primera parte del informe tiene como objetivo contestar a las dos primeras preguntas de

investigación: *¿Cuáles son los principales grupos de problemas que he encontrado en mi práctica diaria como profesor novel de lengua extranjera? y ¿cuál es el contenido y proceso de pensamiento que he generado ante estas situaciones y las acciones que he llevado a cabo para lograr la efectividad profesional durante el periodo de iniciación?*

La segunda dimensión del informe es la que recopila mediante citas ilustrativas amplias el proceso de reflexión sobre la realidad vivida como profesor novel. Dicha dimensión permite contestar a la tercera pregunta de investigación: *¿Cuáles han sido los factores determinantes en la aparición de dichos problemas así como los condicionantes en la resolución de los mismos?*, desde la perspectiva de profesor principiante.

Esta dimensión del informe es desde mi punto de vista esencial ya que la reflexión sobre realidades contadas es el puente de unión entre el investigador, el objeto de estudio, en este caso “yo” como profesor principiante, y el conocimiento. Como afirma Etherington (2006):

“From a non-traditional position, using reflexivity might itself be the primary method of inquiry, viewing our own stories and experiences as primary material and placing them within a social and cultural context, as in auto-ethnography, autobiography (...)” (pág. 82).

Lógicamente, es necesario también realizar una reflexión sobre los problemas descritos desde una perspectiva nueva, como investigador y profesor experimentado. En este sentido, la primera cuestión que me planteé en la elaboración de este informe fue si integrar las tres dimensiones, es decir, la analítica, la reflexiva desde el punto de vista del profesor novel y la reflexiva desde el punto de vista del investigador como profesor experto. El peligro de que aparecieran interferencias entre la perspectiva pasada y la perspectiva actual que pudieran distorsionar el informe de investigación me ha llevado a optar por incluir la discusión y reflexión desde el punto de vista del investigador en el apartado de conclusiones. Es en este apartado donde se responde a las últimas preguntas de investigación: *¿Cuáles han sido los factores determinantes en la aparición de dichos problemas así como los condicionantes en la resolución de los mismos?*, desde la perspectiva de profesor experto, y *¿qué condiciones personales y profesionales son susceptibles de mejora para evitar la aparición de dicha problemática y mejorar la formación inicial de futuros docentes?*

Es por tanto necesario, como ha sido mi intención, ampliar todo lo posible la distancia entre dos realidades distintas, la del profesor novel observado y la del observador como profesor experto. No obstante, separar físicamente ambas dimensiones de la reflexión es complejo y no impide que durante la redacción del informe confluyan de nuevo con el consiguiente peligro de interferir y distorsionar la visión como profesor novel de la realidad experimentada. Por tanto otra de las decisiones a adoptar fue si redactar el informe en primera o en tercera persona.

El uso de la primera persona no pretende hacer destacar la pericia, el conocimiento o la experiencia del autor en un contexto educativo determinado, sino más bien al contrario, destacar las limitaciones del punto de vista subjetivo del docente y huir del tradicional uso de la tercera persona que concede a las investigaciones un carácter despersonalizado y de autoridad epistemológica.

En el caso concreto de esta investigación, las razones de optar por una narración en tercera persona no tienen que ver con el estilo de la narración ni con la posible conveniencia de dotar al informe de un carácter más objetivo y teórico, sino que dicha opción es el resultado de una decisión personal ante la circunstancia de que coinciden en la misma persona el investigador y el sujeto estudiado. Esta opción me ha permitido distanciarme de la realidad descrita y de las reflexiones como profesor novel ante el riesgo de que se produjeran interferencias con los procesos de pensamiento actuales como profesor experto. Es decir, en mi opinión existía un claro peligro de contaminar el análisis de parte de la información recogida en los diarios describiéndola e interpretándola desde una perspectiva diferente, como consecuencia del inevitable paso del tiempo y el desarrollo de un mayor conocimiento teórico y práctico producto de una mayor experiencia.

Esta decisión ha sido meditada y sopesada ya que una de las dificultades de la investigación autobiográfica-narrativa es cómo gestionar los múltiples “yoes”, principalmente el humano y el investigador. Es necesario ir más allá de una simple explicación de una realidad descrita para explicar el relato de la investigación, *“de alguna manera, el investigador abandona los relatos vividos para contar, con otro “yo”, otro tipo de relato”* (Conelly y Clandinin, 1995, pág. 43).

Aunque esta decisión de redactar el informe de investigación en tercera persona puede parecer que aleja este estudio de la naturaleza propia de la investigación autobiográfica-narrativa, realmente existen diversas posibilidades en función de los intereses y objetivos del propio investigador. Como afirman Conelly y Clandinin (1995):

El “yo” puede hablar como investigador, como profesor como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías (...). Sin embargo, cuando escribimos narraciones, se convierte en algo importante el resolver cuál de las voces es la dominante cada vez que escribimos “yo”. (pág. 41).

Aparte de utilizar la tercera persona en la redacción del informe de investigación he creído conveniente **introducir citas ilustrativas amplias** que recogiesen la esencia de mi pensamiento como profesor novel, no solamente con el objetivo de facilitar la comprensión de la realidad analizada, sino también como una forma, de nuevo, de no caer en las citadas interferencias y excesiva subjetividad. Tener presente en todo momento gracias a las citas ilustrativas cuál era mi pensamiento y forma de percibir la realidad y de interactuar en mi periodo de iniciación profesional, me aleja de la tentación y del peligro de la interpretación del pasado desde la perspectiva actual.

Por otro lado, la inclusión de citas ilustrativas amplias en el informe de investigación ayudan a aumentar la validez del estudio. Como afirman Yinger y Clark (1988) *“dos aspectos relativos a la forma de ofrecer los resultados de investigación permiten al lector hacer uso de criterios de valoración, como sentimientos de certidumbre subjetiva, conformidad con hechos conocidos, poder predictivo y consistencia interna”* (pág. 193). El primer requisito para que el lector aplique estos criterios de validez a las interpretaciones y conclusiones de este tipo de investigación es presentar de forma clara sus orientaciones teóricas, supuestos y sesgos y describir con detalle los métodos y técnicas utilizados. En segundo lugar hay que fundamentar las interpretaciones con el mayor número de ejemplos ilustrativos para dar al lector la posibilidad de juzgarlos por sí mismo.

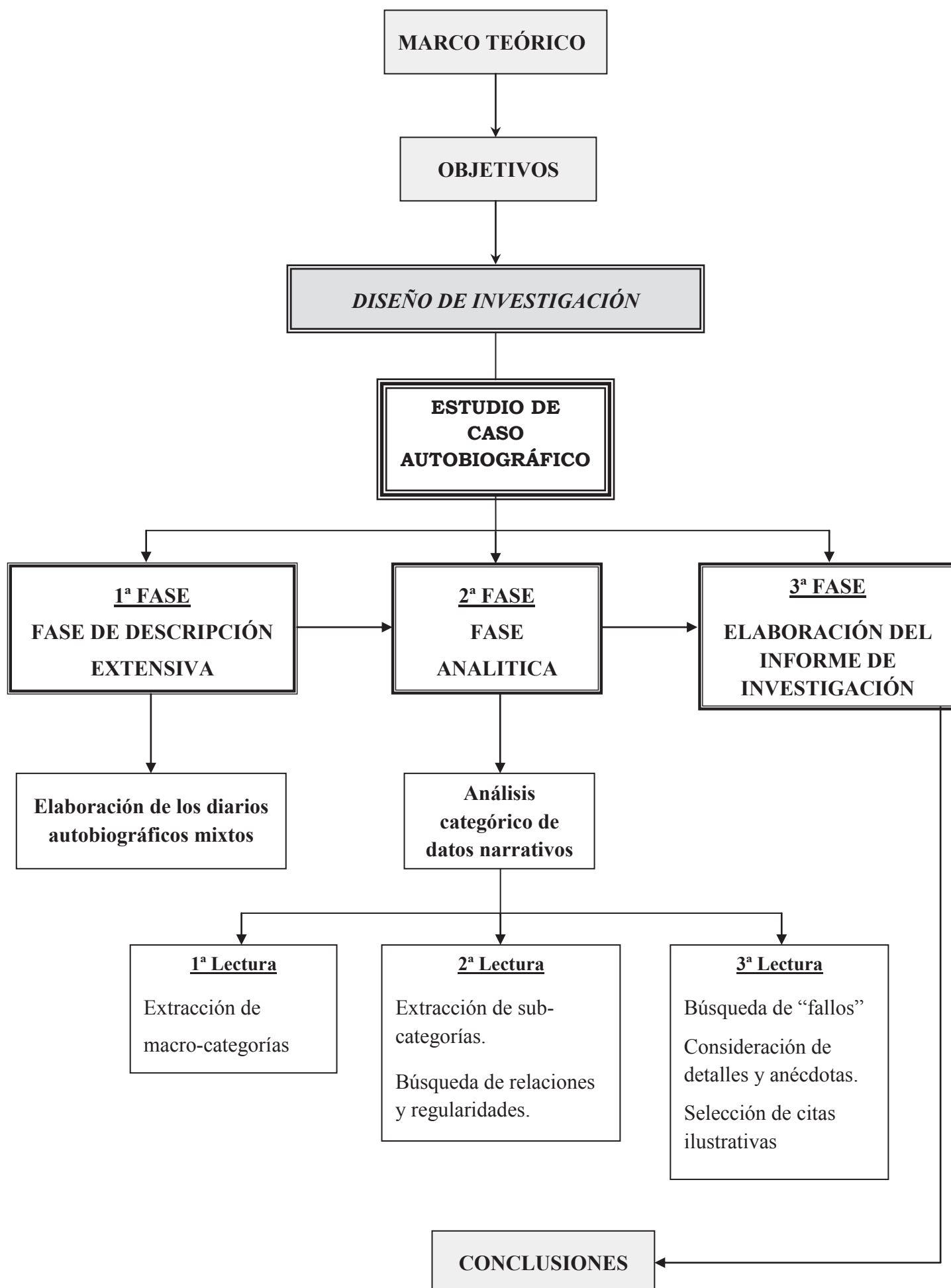
Por último, para facilitar la comprensión global y el manejo de los datos analizados, he incluido un **mapa conceptual** después de cada categoría recogiendo sus principales elementos y contenidos. El esfuerzo por representar de forma sencilla y directa mis esquemas cognitivos tiene un beneficio claro no solamente en cuanto a facilitar la

comprensión de los posibles lectores, sino que *“mediante estos procesos de construcción de mapas, los profesores ven los cambios producidos en su pensamiento y tienen la oportunidad para reflexionar sobre el creciente desarrollo de su conocimiento profesional”* (Moral Santaella y Pérez García, 1996, pág. 75).

Mediante la elaboración de estos mapas conceptuales he intentando mostrar la conexión entre las dificultades, las posibles causas, las soluciones propuestas por el docente y las consecuencias. Por ello, en la mayoría de los casos los conectores han sido: “debido a”, “problema”, “dilema”, solución” y “consecuencias”. Esta información gráfica se presenta en orden descendente partiendo de las macro-categorías hasta llegar a las dificultades más concretas detectadas en el análisis de contenido.

Después del análisis categórico de los diarios y de la interpretación y reestructuración de los datos, este estudio finaliza con un capítulo de conclusiones. En este apartado es donde llevo a cabo la interpretación de los datos desde una perspectiva actual, realizo una reflexión sobre las posibles causas más allá de las consideradas por el profesor novel y planteo posibles “soluciones” complementando el carácter más ilustrativo del informe. Esta visión más crítica de la realidad descrita es necesaria ya que *“en los procesos formativos tienen que confluir la introspección (qué piensan los docentes) y un contraste de miradas críticas sobre la práctica que apunte hacia la consolidación de nuevos conceptos”* (Palou, 2010, pág. 310).

Sintetizando, presento una disposición gráfica del diseño y proceso de investigación:



CAPITULO III

INFORME DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este tercer capítulo de la tesis doctoral recoge el informe de investigación, el cual debe estar acorde con los planteamientos y objetivos iniciales así como dar respuesta en la mayor medida posible a las preguntas de investigación. Por eso, como defiende Bolívar (2002), será necesario compaginar el análisis de los datos narrativos estableciendo categorías con una reconstrucción narrativa. Teniendo en cuenta esto, son dos los **objetivos o intenciones básicas en la elaboración del informe de investigación:** describir los problemas del sujeto del estudio desde una perspectiva interna y al mismo tiempo realizar una interpretación de los hechos inscribiéndoles en un contexto más amplio y en un marco teórico que me permita darles un nuevo sentido. Como afirman Yinger y Clark (1988):

De alguna manera, hacer un informe sobre cualquier tipo de investigación es un ejercicio de persuasión escrita (...) En la investigación naturalista, cada lector tiene que ser convencido de una manera que no difiere de la forma en que el investigador llega a sus conclusiones finales (pág. 193).

Pero antes de comenzar con dicha reconstrucción narrativa, es necesario describir a grandes rasgos las principales características del contexto del estudio de caso, tanto el socio-educativo de los centros en donde impartí docencia, como mi contexto personal antes y durante ese periodo de dos cursos académicos. Esta contextualización previa facilitará al lector la comprensión de la realidad educativa que viví como profesor principiante, en la medida en que todo hecho educativo está condicionado por el contexto y las interacciones humanas que tienen lugar en él, así como por las características personales (como la formación inicial, las concepciones previas o las teorías implícitas de actuación). Gran parte de esta información, sobre todo la personal, queda recogida muchas veces de manera implícita en los diarios, no obstante creo útil hacer una síntesis como toma de contacto.

3.1. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO DE CASO

3.1.1. El contexto personal del objeto de estudio: el profesor novel de inglés.

Hasta el momento en el que comienza la recogida de datos, cursé mis estudios de Magisterio especialidad de Lenguas Extranjeras durante el periodo de 1995 a 1998 en la Facultad de Educación de Valladolid, la misma ciudad en la que ejercí mis primeros años como docente. Debo decir que esta carrera no fue una de mis primeras opciones, sobre todo porque cursé mis estudios de BUP y COU por la rama de ciencias puras, aunque desde pequeño había sentido una gran predilección por el inglés.

La concepción que tenía de esta diplomatura fue muy diferente a la realidad, ya que esperaba una formación lingüística intensa lo que se resumía en numerosas asignaturas de inglés, similar a una Filología Inglesa pero en un periodo de tres años. En aquella época para mí, un buen maestro era aquel que dominaba ampliamente la materia a enseñar. En este sentido, el primer año fue algo decepcionante al comprobar primero que la formación inicial iba a ser más amplia que específica.

No obstante, en los dos cursos siguientes comencé a desarrollar un especial interés por la didáctica, comenzando a entender que un buen maestro es aquel que domina su materia, pero por encima de todo es capaz de facilitar el aprendizaje de la misma. En este periodo se puede decir que pasé de tener una perspectiva sesgada de la docencia, basada en la imagen estereotipada que tenía de los que fueron mis maestros, a descubrir todo lo que se encontraba al otro lado.

En síntesis, mi valoración de la formación inicial al terminar la carrera fue positiva, me sentía preparado totalmente para ejercer la docencia aunque consciente de que el nivel de exigencia había sido en mi opinión bajo en la mayoría de las asignaturas. Quizá los aspectos más positivos fueron que aprendí realmente a trabajar en grupo y a tener una mente más abierta y creativa.

Nada más terminar la diplomatura, y dado que en el siguiente curso no convocaban oposiciones, mi deseo de seguir formándome me llevó a matricularme en Psicopedagogía (1998-2000). El cambio en cuanto a exigencia fue significativo, fueron dos años de intenso trabajo y esfuerzo que completaron ampliamente mi formación y

me abrieron otras posibilidades de futuro profesional. Sin embargo, nada más terminar opté por prepararme las oposiciones de maestro especialidad inglés, ya que seguía considerando la licenciatura como un paso formativo más como maestro y no como una alternativa profesional.

Durante mi paso por la facultad, sobre todo a partir del tercer año de magisterio (curso 2008) fui consciente de la importancia de una preparación complementaria. Hasta finalizar la carrera de Psicopedagogía realicé numerosos cursos de didáctica del inglés, alguno de ellos de especialización universitaria y me concedieron cuatro becas de formación, dos en Inglaterra y otras dos como colaborador en tareas de investigación en los Departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura y en el de Psicología. También en este periodo tuve alguna experiencia laboral en dos colegios concertados como profesor de inglés en actividades extraescolares. Esto, sumado a que los dos periodos de prácticas durante la carrera los realicé también en un colegio concertado y otro privado bilingüe, me hizo desarrollar una visión sobre la enseñanza diferente en algunos aspectos a la que luego me encontré en la enseñanza pública.

El periodo de preparación de oposiciones (2000-2001) fue muy positivo para mi formación inicial ya que me permitió tener una visión global e integrada de muchos de los contenidos de la carrera que hasta ese momento estaban en parte aislados unos de otros. También me permitió ahondar en aspectos como la legislación, el uso de materiales y sobre todo el diseño de una programación concreta con sus unidades didácticas y actividades. Este periodo formativo cambió mi idea inicial de que estaba preparado al cabo de tres años de carrera para ejercer mi profesión y aprobar una oposición. Quizá fue el primer puente entre una formación inicial excesivamente teórica y sesgada en asignaturas al verdadero trabajo de aula, aunque sólo sea respecto a la programación y preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer paso fue comenzar a ejercer mi profesión en el curso escolar 2001-2002. Este primer año fue el del “shock” de la realidad. Me asignaron un centro en prácticas con muchas dificultades, podría definirlo como marginal. La experiencia fue nefasta y de desmotivación total, más que un periodo formativo en prácticas me sirvió para conocer la peor cara de la enseñanza pública. Mi objetivo fue el de sobrevivir a aquel contexto pensando sinceramente que si esta situación era generalizada debería cambiar de profesión.

Quizá esta situación de desmotivación me impulsara a realizar numerosos cursos de formación y a participar en cualquier proyecto de mejora que se cruzaba en mi camino. Pero el momento clave de mi formación permanente fue matricularme de los cursos de doctorado, lo cual veo ahora como una huída hacia adelante. La verdad es que fue una decisión acertada ya que aprendí bastante de una dimensión desconocida para mí hasta ese momento: la investigación en educación. Fue en este periodo cuando me planteé sobre qué aspecto me gustaría centrar mi trabajo de investigación tutelado y la futura tesis doctoral. La respuesta quizá surgió de la necesidad de contar mi realidad, qué problemas reales me encontraba en mi práctica diaria algunos de ellos por carencias en mi formación inicial y permanente. Decidí en consecuencia empezar a escribir en el curso escolar 2002-2003 la realidad educativa que estaba viviendo y cómo la percibía, ya que la mayoría de las decisiones, pensamientos y sentimientos de un docente se quedan de puertas para dentro del aula y no van más allá de algún comentario con compañeros sobre cómo fue el día, perdiéndose en mi opinión, una información clave para el conocimiento de los maestros y de su labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aparte de esta síntesis de cuales fueron mis motivaciones hacia esta profesión así como mi formación inicial y permanente, en los diarios quedan perfectamente recogidos otros aspectos interesantes y a considerar como la percepción que tenía en aquella época sobre la enseñanza, mi valoración de la formación inicial, cuáles eran mis objetivos prioritarios en mi práctica docente, los aspectos positivos y los problemáticos de mi profesión o las perspectivas futuras de mejora y cambios en la misma.

En este sentido, una primera lectura del diario sin entrar en análisis hará que el lector conozca más en profundidad las teorías implícitas y constructos personales derivados de mi experiencia vital, lo que en mi opinión será necesario para labrarse una imagen de la persona que permita comprender mejor las distintas dimensiones de su práctica docente.

3.1.2. El contexto socio-educativo de los centros.

La recogida de información mediante diarios tuvo lugar a lo largo de dos cursos académicos en dos centros educativos similares, sobre todo en cuanto a ubicación, pero con algunas características básicas que los diferencian y que han influido no tanto en la tipología de problemas sino en su grado de aparición e intensidad.

El primer centro, en el que trabajé durante el curso escolar 2002-2003, era en ese periodo un centro público con pocos años de andadura ubicado en un barrio de nueva construcción en la periferia sur de Valladolid. Este colegio era de línea 1 constando de 9 unidades, 3 en Educación Infantil y 6 en Primaria. Este centro, con horario de jornada continua, estaba compuesto por alrededor de 150 alumnos y un claustro de 16 docentes.

Al ser de nueva construcción, las instalaciones, aunque pequeñas en cuanto a espacio, eran totalmente nuevas y disponía de materiales y equipaciones de última generación, superando muchas de las desventajas de otros centros con edificios más antiguos. En el colegio, durante ese curso escolar, se ofrecían los servicios de comedor, biblioteca y madrugadores, y se disponía de gimnasio cubierto, sala de música y sala de ordenadores, aunque no había un espacio reservado para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las aulas eran muy luminosas, amplias y equipadas con mobiliario nuevo y materiales diversos.

El profesorado del claustro era relativamente joven para tratarse de un centro urbano, con una media de 45 años los profesores de primaria y de unos 30 los especialistas y provisionales. El equipo directivo tenía como objetivo poner en funcionamiento el centro y dotarlo de cierto prestigio para que aumentara progresivamente la matrícula a pesar de las dificultades que presentaba parte del contexto socio-económico y cultural de la zona.

Este colegio estaba ubicado justo al lado de un conjunto de viviendas de realojo de zonas marginales de Valladolid, con lo que al menos un 30% del alumnado pertenecía a minorías con un contexto social y familiar con muchas carencias. La falta de interés de muchas de las familias por la educación de sus hijos se traducían en un alto absentismo, falta de materiales escolares, baja participación en actividades extraescolares y del centro y poca implicación en el AMPA. Pero sobre todo en problemas de comportamiento y falta de esfuerzo.

En este colegio, impartí clase en todos los niveles, desde infantil 3 años hasta 6º, al ser el único especialista de inglés. En las clases más problemáticas, las del tercer ciclo, la ratio disminuía considerablemente, aunque la media por aula era de unos 18 alumnos, con un promedio alto de ACNEEs.

El segundo centro, correspondiente al curso escolar 2003-2004, es un colegio público de educación infantil y primaria con más de medio siglo de tradición, muy reconocido por su labor educativa y ubicado en una zona muy transitada cercana al centro.

Durante el periodo al que hace referencia el diario, el centro constaba de 6 unidades de E. Infantil y 12 de E. Primaria, con un claustro compuesto por 27 docentes y alrededor de 350 alumnos. Este colegio, con jornada continua de 9 a 14 horas, ofrecía en ese curso los servicios de comedor escolar, madrugadores y biblioteca, y una gran oferta de actividades extraescolares sobre todo deportivas.

A pesar de ser un edificio antiguo las condiciones físicas y las infraestructuras eran adecuadas y variadas contando, entre otras dependencias, con un salón comedor, el salón de actos, el laboratorio, el gimnasio cubierto, la biblioteca, la sala de medios audiovisuales, las dos aulas de informática y un patio con canchas diversas. Respecto a las aulas, estas eran amplias y luminosas y estaban bien equipadas en cuanto a mobiliario, pero de nuevo se carecía de aula específica para la enseñanza de lenguas.

Dentro del claustro la mayor parte del profesorado superaba los 55 años, dado que era un centro muy demandado y la puntuación de acceso por concurso de traslados muy alta, con lo que en la mayoría de los casos era su último centro de destino antes de su jubilación. Muchos de estos maestros y maestras contaban con experiencia en equipos directivos y tenían un bagaje experiencial y formativo muy amplio y diverso. Al mismo tiempo y en contraposición, el resto de plazas estaban cubiertas por provisionales e interinos, gente muy joven y, como en mi caso, con poca experiencia laboral.

La localización física del colegio supone la presencia de un alumnado perteneciente a un contexto socio-económico y cultural medio-alto, sin apenas alumnado inmigrante ni perteneciente a minorías. La implicación de los padres y madres en la educación era alta, sobre todo el interés y valoración en el aprendizaje de idiomas y nuevas tecnologías. Muchos de ellos pertenecían al AMPA, la cual tenía un grado de implicación alto de colaboración con el centro en actividades educativas. El clima del

colegio era en general muy bueno en cuanto a comportamiento, a pesar de haber algunos alumnos con conductas disruptivas. En los niveles de 3º, 5º (con tutoría) y 6º donde impartí la mayoría de mis clases, la ratio era alta, cercana a los 25 alumnos, encontrándose en ellas una media de dos ACNNEs.

3.2. INFORME DE INVESTIGACION

Una vez llevada a cabo la categorización de los diarios, es el momento, tras una nueva lectura de los datos narrativos, de presentarlos de nuevo reorganizados en grupos de problemas, considerando todos los detalles y anécdotas e incluyendo aquellas citas ilustrativas que sean más representativas del pensamiento del profesor novel.

Como ya he justificado anteriormente, una primera dimensión del informe tiene un carácter descriptivo con el fin de reflejar de forma objetiva cuáles han sido las dificultades que ha encontrado el profesor novel en su práctica diaria así como el contenido de su pensamiento y las acciones que lleva a cabo para superarlas. La segunda dimensión tiene un carácter más reflexivo interpretando los problemas detectados, centrándome en las posibles causas de dichas dificultades, en relación con aspectos como la formación inicial, el grado de experiencia o la influencia del contexto, y en la toma de decisiones para solucionarlas.

Finalmente, aunque el objetivo del informe es la identificación, interpretación y explicación de mi problemática como profesor novel, en la información recogida se reflejan claramente las creencias, constructos y saberes del docente que irremediamente están ligados a la aparición de dificultades y al proceso de pensamiento para solucionarlas. Creencias, constructos y saberes que han sido objeto de estudio en numerosas investigaciones y que muchos de ellos van a aparecer a lo largo del informe, algunos bajo la forma de dilemas.

El profesor puede creer que se aprende a partir de la teoría o a partir de la práctica, de forma deductiva o inductiva, individualmente o en colaboración; también puede creer que la mente del alumno es un recipiente que hay que llenar o, por el contrario, que el alumno construye por sí mismo, a partir de conocimientos previos, reajustando su saber a los nuevos conocimientos. El profesor puede pensar que los alumnos necesitan una guía rigurosa y una tarea

absolutamente pautada o, al revés, que los alumnos pueden decidir por sí mismos aspectos del desarrollo de las actividades y la creación de una dinámica de aula determinada (...) Las creencias sobre cómo inciden la motivación, el juego, la atención o el tiempo sobre el aprendizaje también determinan las decisiones sobre el tipo de enseñanza que hay que aplicar. (...) También puede considerar la importancia de aprender a aprender, y en vez de enseñar determinados aspectos de la lengua, enseñar estrategias para que los alumnos aprendan por sí mismos. Pero también puede suceder que las creencias se queden en el terreno de los deseos y que no se traduzcan en un comportamiento didáctico que concuerde con ellas. En este caso el profesor puede ser consciente de su inconsistencia entre pensamiento y acción y justificarla (Palou y Ballesteros, 2005, pág. 104).

3.2.1. Problemas relativos a la programación y planificación de la materia y del trabajo en el aula

Una de las primeras tareas y de las más complejas a las que se enfrenta un profesor novel al inicio de su proceso de desarrollo profesional es la de programar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje a corto, medio y largo plazo. La toma de decisiones previa a la entrada en el aula ha sido uno de los aspectos más estudiados dentro de la corriente del Pensamiento del Profesor ya que los profesores principiantes suelen dedicar mucho tiempo a diseñar sus programaciones de aula, a organizar y establecer relaciones entre los contenidos, al establecimiento de rutinas de actuación así como a la necesaria improvisación y modificación de lo planificado para adaptarlo a la realidad cambiante del aula.

Antes de analizar los diferentes problemas del profesor principiante dentro de esta categoría, es necesario describir brevemente cómo lleva a cabo el proceso de programar. En este caso el profesor novel lleva a cabo tres tipos básicos de planificación del proceso de enseñanza, una programación a largo plazo que abarca todo el curso escolar, una programación a medio plazo por cada unidad didáctica y una programación de aula semanal.

La programación a largo plazo la lleva a cabo a comienzo de curso y está basada en la propuesta del libro de texto y en la programación de ciclo elaborada en el centro. Más que un proceso de planificación, es una revisión de estos documentos donde el profesor novel apenas introduce cambios más allá de ajustar la temporalización al calendario escolar del año. En las reflexiones del docente se observa la inseguridad que le supondría modificar estas programaciones de referencia, con lo que no realiza modificaciones en el orden de las unidades ni en los elementos básicos: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Realmente lo que hace es organizar esa información de tal manera que le resulte más fácil y rápida su consulta en caso de necesitarlo pero no es un referente real que le permita tener una visión general de lo que van a aprender los alumnos más allá de las unidades didácticas.

En definitiva, Javier no dedica excesivo tiempo a organizar el proceso de enseñanza a largo plazo siendo consciente de ello y justificándolo con razones como la falta de tiempo, la limitación de su creatividad y libertad de actuación o su poca utilidad dada la realidad cambiante del aula.

“Yo estoy poco a poco elaborando las mías [se refiere a las programaciones anuales], pero ni mucho menos tan detalladas sencillamente porque no me hace falta. La programación debe ser un utensilio para el profesor, no un martirio ni un acto burocrático, además se contradicen al decirnos que hay que renovarse, adaptar las programaciones a los niños, etc. ¿Qué pretenden, que cada año elaboremos o modifiquemos la programación? En mi opinión esta debe ser una referencia general para no perder el norte, pero lo más importante es prepararse las clases día a día, las mini programaciones que cambian cada año y con cada grupo, eso para mí es lo más importante.” (25 de noviembre de 2002).

No obstante, aunque el profesor novel intente justificar su falta de esfuerzo e interés por programar a largo plazo, es consciente de que programar sólo para el “día a día” rompe con la coherencia del proceso de planificación y le impide tener una visión general del mismo lo que le genera malestar sobre todo al compararse con sus compañeros expertos.

“Lo que sí me ha sorprendido es el esquema de programación que tiene el tutor en la pared y que hasta ahora no había visto. Consiste en un organigrama en el que aparecen los tópicos y el tiempo estimado a lo largo de todo el curso que supondrá su desarrollo. Esto está bastante bien porque te permite saber si vas muy retrasado y

hacerte un esquema mental. Este es unos de los aspectos que más me preocupa, que no programo a largo plazo, me limito a prepararme las clases día a día apoyándome en la guía didáctica en el segundo y tercer ciclo, y en infantil y primer ciclo ni siquiera eso.” (27 de febrero 2003).

El profesor novel tiene en cuenta **una programación y una temporalización a medio plazo** donde el referente son las unidades didácticas. Dichas programaciones suelen abarcar un mes y aunque están basadas en la propuesta del libro de texto, el profesor novel elabora sus propios cuadros resumen donde anota las modificaciones que hace sobre la marcha.

Las más habituales son las omisiones y las inversiones del orden de las actividades añadiendo otras que considera interesantes. Apenas modifica objetivos, contenidos y criterios de evaluación a menos que se incluya alguna tarea o actividad central compleja que implique modificar estos elementos. Los cambios los realiza justo antes de comenzar la unidad didáctica o sobre la marcha y normalmente se producen para dar cabida a actividades complementarias como pueden ser las “jornadas culturales” o festividades de algún tipo como las actuaciones de los niños en Navidad.

El profesor novel también lleva a cabo **una programación y temporalización a corto plazo**. El docente percibe esta planificación como la más útil y relevante para el posterior proceso de enseñanza-aprendizaje y es a la que más tiempo dedica ya que supone el verdadero referente de qué, cómo y cuándo enseñar en el día a día. Al mismo tiempo la programación de aula se constituye como el elemento sobre el que el profesor novel reflexiona más y siente mayor preocupación, sobre todo debido a las continuas modificaciones que es necesario que realice sobre la marcha para adaptar lo planificado a las necesidades del contexto, muchas de ellas imprevisibles.

En este caso, el profesor programa por semanas las actividades, escribiendo lo que va a hacer cada día de esa semana en cada sesión, en concreto, el nombre y tipo de actividades, las páginas del libro que se van a trabajar, el tiempo estimado para cada una de ellas y todo tipo de información que puede ser relevante como materiales, organización del espacio o agrupamientos. No obstante, Javier no rentabiliza este esfuerzo ya que las programaciones semanales así como las modificaciones sobre ella, como la inclusión de nuevas actividades, no queda organizado ni reflejado en ningún documento que pueda ser utilizado en el futuro. El profesor novel realiza estas

programaciones diarias en cuartillas de las que se va deshaciendo con el tiempo, siendo consciente de la importancia de mejorar este tipo de programación y acercarla a la que realizan compañeros con mayor experiencia.

"... he visto el cuaderno de planificación, así que le he echado un vistazo, solamente por la curiosidad de saber cómo programa a diario un profesor experto. Me he llevado la sorpresa de que no es muy diferente a lo que yo hago, aunque mucho más general. En mi caso suelo partir de la guía seleccionando aquellas actividades que me parecen adecuadas introduciendo modificaciones, suprimiendo otras, introduciendo las mías propias, etc. Después suelo hacer referencia a cómo introducir el tema (una canción, un diálogo,...) y en la página del libro en la que está, lo que tengo que explicar y las actividades, haciendo referencia sobre todo a la organización de la clase o a los aspectos que debo cuidar. Generalmente no suelo hacer referencia al procedimiento porque parto de rutinas de actuación en actividades tipo como son canciones, diálogos, juegos de TPR..." (28 de enero de 2003).

"(...) me sienta mal no tener una programación hecha propia, con mis actividades y rutinas, materiales, actividades y objetivos, por lo menos en los niveles más bajos. El problema es la falta de tiempo, aunque me he propuesto hacerlo poco a poco el año que viene, empezando por el primer ciclo, simplemente plasmando en el ordenador las programaciones diarias que después tiro." (27 de febrero 2003).

Una vez descritos brevemente los tipos de programación que lleva a cabo el profesor novel, es necesario abordar la problemática que encuentra a la hora de programar y temporalizar y a la hora de poner en práctica dicha planificación.

A lo largo de los diarios aparecen numerosas referencias al proceso de programar y de modificar lo programado donde el profesor novel hace explícitos sus pensamientos y describe las dificultades que encuentra. Haciendo varias lecturas analíticas, uno de los primeros aspectos a los que se hace referencia de forma recurrente es el de cómo **modificar y adaptar la programación** de referencia sobre la marcha y cuáles son los factores que obligan al docente a realizar estos cambios en lo planificado.

Lo primero que llama la atención es que apenas hace referencia a modificaciones de la programación a largo plazo. Como ya he comentado, Javier considera la programación

anual como un documento de consulta a principio de curso, útil sobre todo para establecer la temporalización de las unidades didácticas por trimestres.

El verdadero proceso de diseño, reflexión y toma de decisiones sobre lo programado se da antes y durante las unidades didácticas, siendo un referente y un apoyo constante la programación del libro de texto. Como se puede extraer de las descripciones y reflexiones de los diarios, el profesor principiante apenas hace referencia a la modificación de elementos de primer orden como son los objetivos o los criterios de evaluación.

Realmente, las modificaciones en las programaciones de aula se producen porque en ocasiones estas no se ajustan al ritmo de trabajo y aprendizaje de los niños, a sus conocimientos previos, intereses y necesidades de comunicación en el aula, bien por exceso o por defecto. La primera consecuencia es **la necesidad de modificar los contenidos y las actividades** antes o durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlos a estas características del alumnado.

Con respecto al primer elemento, **los contenidos**, el profesor novel reflexiona constantemente sobre dos acciones, por un lado la ampliación de estos y por otro, en menos situaciones, su reducción. Aquí surge el primer dilema que es si avanzar todo lo que se pueda la programación y así poder ampliar al máximo los contenidos o bien que los alumnos accedan a menos contenidos pero profundizando más en ellos. Como se pregunta Javier:

“ (...) ¿es mejor avanzar en la programación y que los niños accedan al máximo de conocimiento posible para tener una idea global del inglés aunque no lo interioricen del todo, o ver menos contenidos dedicándolos más tiempo pero asegurando su aprendizaje significativo y real?. Yo la verdad no lo tengo claro, me inclino por las dos posibilidades seleccionando aquellos aspectos que considero básicos y esenciales dedicándoles más tiempo, pero sin eternizarme e intentando avanzar” (27 de noviembre de 2002).

Para dar respuesta a este dilema el profesor novel opta por una solución intermedia, lo que hace por un lado es priorizar ciertos contenidos que considera esenciales para la mejora de la competencia comunicativa de los niños (especialmente los relativos al desarrollo de las destrezas básicas y a las funciones comunicativas), dedicándoles una

especial atención que se concreta en mayor número de actividades y tiempo de trabajo. Por otro lado, dependiendo de los conocimientos previos que tengan respecto a los contenidos lingüísticos, especialmente estructuras gramaticales y vocabulario, la tendencia del docente es ampliarlos todo lo posible. Dar prioridad a ciertos contenidos soluciona en parte el dilema **“cantidad frente a interiorización significativa”**.

Otra dificultad a la que se enfrenta el docente es que, en la mayoría de las ocasiones, la programación propuesta por la editorial se queda “corta” respecto a contenidos de todo tipo teniendo que ser ampliados por el profesor novel para adaptarlos a sus propios intereses de enseñanza y expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos. Como afirma el profesor novel:

“He introducido los elementos lingüísticos necesarios para que sean capaces de describir animales de granja y hablar sobre lo que pueden o no hacer. (...) Aunque estos contenidos no aparecen en el libro, me parecen interesantes, pero para integrarlos dentro de la rutina de clase aprovecho actividades de “warm up” como la canción o los “chants” del libro y completo la sesión con mis aportaciones y actividades de refuerzo de la guía didáctica. Son sesiones hechas a medida a partir de mis intereses en cuanto a objetivos y contenidos y la ayuda del libro de texto” (10 de enero de 2003).

Por otro lado, los contenidos de la programación no sólo se modifican en función de los intereses del profesor sino que la mayoría de las veces deben ser adaptados a las capacidades y nivel de los alumnos, más por defecto en cantidad y complejidad que por exceso. Esta falta de “nivel” de los contenidos de la programación propuesta por la editorial se da en todos los ciclos, pero especialmente cuando los niños son más pequeños y prácticamente sólo se les enseña vocabulario cuando su capacidad de aprendizaje es mayor.

“Lo que he hecho ha sido preguntarles por sus almuerzos, si han traído fruta, cuáles conocen, cuáles les gustan, etc. (...) A continuación hemos realizado algunos juegos de reconocimiento y he aprovechado para repasar los colores, tamaños (big, small) y las acciones de pelar y lavar que ya aparecieron en un cuento. Estos contenidos los he incluido especialmente consciente para evitar limitarme al vocabulario, algo que odio, con lo que estoy tratando las características de la fruta, para finalmente introducir la cualidad de ácido o dulce. Lo que pretendo como objetivo último es que los niños sean

capaces de reconocer y producir (si es posible) los nombres de las frutas más frecuentes, su tamaño comparándolas, su color y si son dulces o ácidas” (31 de marzo de 2003).

En ocasiones, esta ampliación se realiza porque el profesor novel detecta lagunas en contenidos que deberían estar ya adquiridos y que aunque no sean propios de la unidad didáctica que se está trabajando sí serán posteriormente necesarios en las actividades comunicativas.

“Hoy hemos empezado la unidad de los transportes y he dado por hecho que tienen conocimientos previos, al menos sobre vocabulario, suficientes para centrarme más en otros contenidos, pero me he llevado la sorpresa de que sólo conocían dos o tres de los más comunes con lo que me ha tocado replantear la presentación de la unidad. Esto pasa porque las editoriales tratan los mismos tópicos varias veces o en distintos cursos y no me termino de centrar ya que esta unidad la di en cuarto en el colegio del curso pasado y ya lo habían dado en cursos anteriores con lo que pude profundizar” (13 de abril de 2004).

El problema no es tanto la ampliación o modificación de los contenidos sino la falta de materiales específicos y actividades para poder trabajarlos en el aula. En el momento en que el profesor novel se aleja de la propuesta de contenidos que hace la programación del libro de texto se ve en la necesidad de diseñar nuevas actividades, buscar materiales, “inputs” (diálogos, canciones, cuentos) que incluyan los contenidos a trabajar, lo cual le genera ansiedad ante la falta de tiempo y los numerosos grupos a los que da clase. En este sentido, y a modo de ejemplos ilustrativos, hace las siguientes reflexiones respecto al vocabulario y a estructuras gramaticales:

“Sólo aparecen seis palabras respecto a la ropa cuando los niños han conseguido aprender conmigo unas 15, lo cual no me preocuparía si supiese que el curso que viene vuelven a retomar el tópico y amplían, pero no es así y llegan a la ESO con un vocabulario muy variado pero muy limitado. La defensa de las editoriales es que debe ser el profesor quien amplíe en función de sus alumnos pero es que resulta que los materiales y actividades que te proponen ya no te sirven porque giran en torno a seis palabras y dos estructuras lingüísticas con lo que todas las “listening”, los textos escritos..., están muy por debajo de las posibilidades del niño” (18 de febrero de 2004).

"Cambiando de tema, ya estamos terminando la unidad y no sé qué hacer con el tema del pasado simple. No tengo problema a la hora de explicarlo porque a estas edades ya están desarrollando el pensamiento abstracto, el problema es cómo trabajarlo a expensas de la programación y del libro. He pensado no profundizar explicando por encima este tiempo verbal y dándoles la lista de verbos irregulares para usarla como material de consulta, pero para consultar qué, ¿qué uso de la lengua van a hacer si no se plantean actividades? El año pasado había una unidad entera para trabajar el pasado y a partir de los materiales y actividades del libro realizaba ampliaciones e introducía nuevas ideas, pero ahora me siento incapaz de sacarme de la manga toda una unidad sin caer en el tradicionalismo de los ejercicios gramaticales. Me falta la base o el apoyo de materiales audiovisuales, textos con apoyo visual, etc., a partir de los cuales extraer actividades" (14 de abril de 2004).

En ocasiones las ampliaciones y modificación de los contenidos de la programación no vienen dados por el nivel y las capacidades de los alumnos, sino por sus intereses. Ciertos tópicos (deportes, animales, "Halloween"...) son tan motivantes y significativos para los alumnos que estos reclaman una ampliación de contenidos, principalmente del campo léxico y de información sociocultural. Esta situación es aprovechada por el docente para "negociar" con los alumnos ciertos aspectos, preguntándoles después de introducir el tópico de qué les gustaría hablar, qué vocabulario quieren utilizar, qué aspectos socioculturales les gustaría conocer..., modificando y ampliando los contenidos de la unidad didáctica de acuerdo a sus intereses. Esta negociación de contenidos permite que los alumnos sean conscientes de qué van a aprender y de su funcionalidad, además de motivarles al sentirse parte del proceso de toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"... he introducido el tema preguntándoles la edad y haciendo un "brainstorming" sobre el vocabulario, expresiones, funciones comunicativas, etc., que pueden ser importantes para este tema. Siempre les hago la misma pregunta, qué necesitamos conocer en inglés para poder hablar de nuestro cumpleaños con alguien. Hoy los niños han dicho muchas cosas que les interesan y que consideran que les son útiles y necesarias para hablar sobre el tema: vocabulario (tarta, velas, globos, regalos...), preguntar cuántos cumpleaños, una invitación, la canción de cumpleaños... Yo tengo todo esto en cuenta para establecer una especie de contrato didáctico en el que ellos deciden

lo que quieren aprender y que yo completo con lo que es necesario que aprendan” (29 de enero de 2003).

Otro de los factores causantes de la modificación de los contenidos de la programación son las necesidades de comunicación de los alumnos. Durante las actividades de producción, sobre todo aquellas en las que el alumno debe ser más creativo, los niños se encuentran con que quieren expresar o mantener un intercambio comunicativo sobre algo que les interesa y carecen del dominio de las funciones comunicativas, de las estructuras lingüísticas y/o del vocabulario necesario para ello.

En numerosas ocasiones este desfase entre los contenidos de la unidad y las necesidades de comunicación real debe ser solventado por el profesor. Dos ejemplos de esta situación los expresa Javier de la siguiente forma:

"He partido del libro, donde se describía la vida diaria de un rey, lo que hace todos los días y a qué horas. El problema es que el libro sólo hace referencia a las medias y a las horas en punto. Como siempre hacemos un proyecto final (con una estructura similar a la canción o a la historia del libro) que introduzco en la programación propuesta por la guía didáctica, los niños me han dicho que cómo van a poder decir a qué hora realizan ciertas actividades (levantarse por la mañana, jugar al fútbol...) si lo realizan a “menos cuarto”, a “y cuarto”, a “y veinte”, etc. Esta es la manía de algunos libros de fraccionar la realidad o limitarla para no pasarse de contenidos, lo mismo ocurre en el libro de sexto con los superlativos, limitándose a adjetivos de una o dos sílabas, como si en clase no manejásemos otros como “beautiful, important, fantastic...”. Así que he decidido explicarles todas las posibilidades horarias" (29 de enero de 2003).

"Con toda esta información he realizado un esquema en la pizarra y lo han copiado para tener un referente constante porque saben que una vez dominados estos contenidos con prácticas más controladas pasaremos a situaciones de comunicación más complejas como los “role-plays”. Por tanto, hemos comenzado presentando el vocabulario de la unidad (el cuál dominan bastante) y lo hemos ampliado según sus intereses. Igual ha ocurrido con los otros dos apartados a pesar de no haberlos iniciado todavía, pero está claro que los contenidos no los marca el libro sino las necesidades de los niños para expresarse y está claro que con ocho palabras de lugares y tres instrucciones (“turn left”, “turn right” y “go along”) no es suficiente" (24 de marzo de 2004).

En ocasiones, la ampliación de contenidos no viene dada por el nivel de los alumnos, sus intereses y necesidades de comunicación, sino por la utilización de ciertos materiales y recursos ajenos a los facilitados por la editorial. Estos materiales y recursos requieren del dominio de ciertos contenidos nuevos, básicamente vocabulario y estructuras lingüísticas.

"También voy a introducir más adelante un cuento, una canción, voy a relacionarlo con la climatología, etc. Es decir, aunque organice la programación por tópicos sólo me suponen un marco general porque luego introduzco otros contenidos relacionados a partir de los materiales. Aunque sé que didácticamente no es correcto, gran parte de la programación, especialmente los contenidos, los determinan los materiales. Un cuento, una canción, un poster didáctico..., es lo que utilizo de referente y a partir de ahí extraigo los contenidos y preparo actividades derivadas de ese material o input de referencia." (10 de enero de 2003).

Otro de los elementos de la programación que el profesor novel modifica más frecuentemente son **las actividades**. Aunque hay modificaciones dentro de las unidades didácticas antes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es realmente en las programaciones semanales y especialmente durante dicho proceso instructivo cuando tienen lugar las adaptaciones y cambios de todo tipo, principalmente omisiones, improvisación de nuevas actividades, cambio en el orden de aparición, en el tiempo estimado, aplazamientos, etc.

"Generalmente llevo pensadas las actividades pero en ocasiones en el transcurso de la clase me surgen ideas nuevas, variaciones o ampliaciones de actividades que llevo a cabo. Me doy cuenta de que la creatividad la suelo desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje más que en la neutralidad de mi casa. Las mejores actividades que hoy repito fueron una improvisación en su momento, como ha sido el caso de hoy." (9 de abril de 2003).

Estas modificaciones en la programación de las sesiones hacen que el profesor novel se sienta más cómodo con las programaciones semanales las cuáles le dan más margen temporal y más flexibilidad para introducir cambios. Javier huye de las programaciones a corto plazo demasiado específicas que según él le limitan y "encorsetan" la creatividad e improvisación que le permiten adaptarse sobre la marcha a las necesidades y características de cada momento.

“Me estoy dando cuenta de que a veces soy incapaz de programar por sesiones, sobre todo cuando empiezo una nueva lección, y planteo las actividades de manera global como una totalidad, sin poder limitarlas a una sesión con lo cual aunque soy consciente de ello nunca me da tiempo a trabajar todo lo que planifico. Es tal la cantidad de actividades e ideas que se me ocurren que las organizo y las apunto intercalándolas con las que propone el libro de texto sin limitarme a una hora de clase porque si no pierdo la visión global de la lección, además suelo trabajar respetando el ritmo de los alumnos y aprovechando las situaciones de aula. (...) hay tantos elementos impredecibles que me centro más en la programación semanal dándome mayor libertad de actuación.” (28 de abril de 2004).

Al contrario que en el caso de los contenidos, donde la ampliación es más común que la supresión, en las actividades estos cambios son más variados al estar más condicionadas por factores como el tiempo, la motivación de los alumnos, el control de la disciplina, o los materiales, es decir, este elemento de la programación es uno de los más vulnerables al cambio e improvisación dentro del aula.

Tras la lectura analítica de los diarios una de las primeras dificultades con las que se encuentra el docente a la hora de programar las actividades de enseñanza-aprendizaje es cómo ajustar la cantidad y su duración teniendo en cuenta la temporalización prevista. Surge aquí el mismo dilema que en el caso de los contenidos, es decir, el profesor novel tiene que decidir entre realizar todas las actividades programadas sabiendo su utilidad para el aprendizaje o bien dar prioridad al cumplimiento de la temporalización y suprimir algunas. El docente opta por la priorización de actividades dando más importancia a aquellas relacionadas con funciones comunicativas, con el desarrollo de las cuatro destrezas básicas y con el uso autónomo y creativo de la lengua, frente a aquellas individuales, controladas y dirigidas a la interiorización de contenidos lingüísticos.

“Finalmente, ha dado tiempo a realizar una actividad oral de completar por parejas la información de una agenda de cumpleaños mediante las preguntas trabajadas, pero he tenido que suprimir otras que tenía preparadas: las correcciones y las actividades escritas individuales que he mandado para casa, entre otras cosas porque no necesitan una consolidación inmediata ni una práctica oral controlada.” (4 de febrero de 2004).

No obstante, no sólo prioriza teniendo en cuenta la importancia o calidad de las actividades sino también su duración y cantidad, eliminando actividades bajo criterios cuantitativos. Como afirma Javier:

“Actualmente estoy omitiendo actividades que supongan excesivo trabajo manual, especialmente los proyectos del final de cada lección. Lo que no se puede es pretender que un maestro introduzca rutinas en el aula, canciones, actividades de refuerzo, proacción y retroacción, actividades periódicas de carácter evaluativo, proyectos, actividades relacionadas con acontecimientos sociales y culturales, festividades..., y que cumpla la programación de la guía didáctica porque los padres e incluso algunos tutores así lo reclaman. Creo que es un error priorizar bajo criterios cuantitativos más que cualitativos, aunque en ocasiones lo hago.” (12 de noviembre de 2002).

"De todas formas, aunque se pueda justificar esta omisión, a veces me da la sensación de que evito todas aquellas actividades que no van al “grano”, cuyos contenidos no están claros del todo o se alejan del tema central, siempre intentando que aprendan más y ajustarme al tiempo marcado. Esto supone que a ciertas actividades relacionadas con cuentos, canciones, cómics..., las dé una importancia menor cuando se alejan del centro de interés cuando pueden suponer un aprendizaje alternativo de expresiones y vocabulario pasivos." (13 de enero de 2004).

Dentro de la modificación de las actividades programadas, aparte de la supresión de algunas, también el docente introduce otras nuevas sobre la marcha principalmente en función de la motivación e intereses de sus alumnos. El profesor novel aprovecha cualquier sugerencia de los niños y presta especial atención a sus comentarios sobre las actividades para prolongarlas en el tiempo, finalizarlas antes de lo previsto o introducir variaciones e ideas nuevas, como se puede observar en estas reflexiones:

“De esta manera he ido presentando una a una las partes de la cara, la cabeza y el pelo, que considero suficientes para una sesión, primero mostrando las “flashcards” y luego dando órdenes relacionadas con esa parte (point to, touch, move, open, close...). Esto les ha encantado, al igual que la idea de construir una cara con las “flashcards” en la pizarra. La verdad es que estas ideas surgieron de ellos, lo cual les motiva aún más porque participan en la dinámica del aula y se dan cuenta de que el profesor acepta sus sugerencias. La verdad es que a mí no me importa cambiar la programación en función de los niños. Si algo les motiva lo prolongo, si algo les aburre lo suelo

acortar y descartar en el futuro, si tienen una sugerencia la llevo a la práctica..., siempre y cuando sus propuestas sean aceptables y útiles para su aprendizaje.” (13 de febrero de 2003).

“La verdad es que les ha encantado y me ha sorprendido cómo se han metido en su papel. Ante este aprovechamiento de una verdadera situación de comunicación no he tenido más remedio que centrarme en ella y ampliarla aplazando las demás actividades que tenía preparadas para la siguiente sesión. Te das cuenta de que estas oportunidades no las puedes desaprovechar, así que manteniendo la estructura de la actividad he improvisado una variación consistente en hacer un pedido telefónico a una pizzería señalando los ingredientes de la pizza. Ellos se lo han tomado como una actividad nueva al cambiar la situación de comunicación y he conseguido que estuviesen hablando en inglés y practicando las estructuras del tema hasta el final de la sesión” (24 de marzo de 2004)

Otro de los factores que influye en la modificación de las actividades programadas son las características del grupo clase. El profesor novel tiene en cuenta a la hora de suprimir actividades, añadirlas o cómo plantearlas, aspectos como el comportamiento de los alumnos, su grado de participación, sus capacidades..., hasta tal punto que existen diferencias de programación en dos grupos del mismo ciclo y nivel. Al mismo tiempo, el docente reconoce que la selección y modificación de actividades también la realiza según se encuentre más o menos cómodo con ellas, es decir, teniendo en cuenta su estilo de enseñanza y personalidad. Estos planteamientos se pueden observar claramente en la siguiente reflexión:

“Me he dado cuenta al prepararla [se refiere a la sesión] que ya inconscientemente suprimo actividades, perfectamente válidas con otros grupos, pero que en este intuyo que no van a resultar. Un ejemplo es que todavía no he hecho actividades de TPR aunque estén propuestas en la guía didáctica y puedan ser provechosas. Claramente lo hago porque es un grupo numeroso y en ocasiones conflictivo, con lo que perdería mucho tiempo en mantener la disciplina y lograr que la actividad resultase, lo que supera el posible beneficio de la misma. Lo mismo me ocurre por ejemplo con actividades que tienen un reducido carácter comunicativo y lingüístico y que les lleva mucho tiempo en recortar, colorear..., sobre todo con los mayores, así como actividades que me parecen absurdas para la edad y las características de mis alumnos

de tercer ciclo y que sé que van a rechazar. Lo que me preocupa realmente no es esto, sino si estoy desaprovechando oportunidades de que los niños aprendan simplemente por mi propia comodidad o porque a mí no me gustan determinado tipo de actividades por mi forma de ser, pero supongo que todo maestro define el tipo de aprendizaje de sus alumnos en función de sus estilo docente y su conducta en el aula." (7 de enero de 2003).

Finalmente, existe otro factor que aunque en principio Javier lo considera como secundario o poco relevante también influye en la modificación de las actividades programadas; son los materiales y recursos.

"Soy capaz de introducir cambios sobre la marcha pero siempre que la estructura básica de la unidad y de lo programado permanezca y tenga el respaldo de los materiales. No he sido consciente hasta hoy de lo importante que puede ser un material como la cinta de audiciones. Tenía preparado escuchar el diálogo del libro, hacer a partir de él un "role play"..., con lo que he visto cómo lo que tenía pensado se derrumbaba" (20 de marzo de 2003).

"En este sentido me encontré con tres cuartos de la clase sin material con lo que tuve que aplazar la descripción oral de la actividad, que iba a hacer en parejas, y centrarme en la individual escrita a pesar de ir en contra de la prioridad de las destrezas orales frente a esta última. (...) pero no siempre tengo el material apropiado para cada ocasión con lo que a veces la dinámica de la clase, e incluso la programación semanal depende de los materiales de que dispones." (8 de marzo de 2004).

Otro de los elementos de la programación, aparte de la modificación de contenidos y actividades, que más momentos de dificultad y reflexión le suponen al profesor novel es **la temporalización**. A lo largo de los diarios aparece de manera recurrente el condicionamiento y presión que ejerce sobre el profesor principiante el cumplimiento del trabajo programado dentro de un marco temporal. No obstante Javier no dedica excesivo tiempo a principio de curso al ajuste de la programación al tiempo disponible ya que le supone una limitación a su libertad para improvisar y ajustarse a las necesidades de los alumnos. Como él mismo dice:

"Desgraciadamente no he conseguido desarrollar la costumbre de organizar el tiempo relacionando los temas con las semanas de cada trimestre. Hay compañeros que

incluso elaboran un calendario de la asignatura para ir ajustándose a la programación y seguir un ritmo equilibrado y lógico. A pesar de que parece muy útil, a mí no me gusta porque no se pueden valorar todos los temas por igual, hay momentos en que los niños avanzan más rápido o más lentos, en que la importancia del tema requiere una mayor profundización..., y no me gusta encasillarme temporalmente aunque tampoco me ha ido bien los dos cursos anteriores confiando en el propio desarrollo de las clases” (3 de diciembre de 2003).

“En mi caso lo que hago es tener como referente el aprendizaje de mis alumnos de tal manera que hasta que no alcanzan los objetivos marcados no paso a otra lección, porque si no, la temporalización y la consiguiente programación se convierten en una limitación de tu trabajo más que en una ayuda” (24 de marzo de 2004).

La temporalización guarda mucha relación con la modificación de los contenidos y actividades para ajustarlos al nivel, intereses y necesidades de comunicación de los alumnos, descritos anteriormente, en la medida en que cualquier cambio en estos aspectos requiere modificarla en muchas ocasiones y viceversa. Una de las razones a las que Javier achaca el incumplimiento de dicha temporalización son circunstancias y actividades no previstas, no contempladas muchas veces en la programación y que no se tienen en cuenta a la hora de gestionar el tiempo. Los ejemplos más significativos son la inclusión de las actividades de repaso y/o ampliación dependiendo del rendimiento de los alumnos, rutinas en el aula (saludos, tiempo atmosférico, canciones...), actividades periódicas de carácter evaluativo, proyectos y trabajos, o las cada vez mayores demandas de tiempos educativos ajenos a la programación (como actividades complementarias, talleres, charlas o actividades relacionadas con acontecimientos sociales y culturales).

El caso más claro, sobre todo en niveles inferiores es el de la **realización de rutinas y actividades de repaso**. En ocasiones, y dependiendo de las necesidades de los niños, llegan a requerir hasta la mitad del tiempo de una sesión cuando lógicamente no se tenía previsto, retrasando en consecuencia la programación. Como afirma Javier:

“Me estoy dando cuenta, o eso me parece, que avanzamos muy despacio. Me da la sensación de que perdemos demasiado tiempo con las rutinas (la fecha, el tiempo), canciones de entrada y salida, etc. Creo que estas actividades son necesarias pero

restan mucho tiempo a la consecución de los objetivos y de la programación marcada por el libro de texto” (12 de noviembre de 2002).

“La cuestión no está en la conveniencia o no de estos repasos generales, algo que está claro que es positivo, sino el tiempo que tengo y el ritmo de aprendizaje que tiene el grupo. Como es la primera vez que utilizo este libro, y dado que introduzco contenidos y actividades adicionales, la verdad es que no tengo una referencia temporal clara de cómo se está desarrollando la programación. El año pasado, por ejemplo, con 4º pensaba que íbamos bastante retrasados y al final me sobró tiempo para repasar” (19 de febrero de 2003).

Otro de los aspectos que más influye a la hora de cumplir la temporalización es la realización de toda clase de actividades complementarias, talleres, excursiones..., muchas de ellas no previstas a comienzo de curso. Javier destaca las actividades relacionadas con acontecimientos sociales y culturales, especialmente la celebración de festividades (Carnavales, Navidad, Semana Cultural, Día del Libro) que aunque su realización está prevista no se conoce su duración concreta y si coincidirán o no con las clases de inglés. En ocasiones, entre ensayos y preparativos, algunas unidades didácticas se han quedado en la mitad de las sesiones previstas.

"Creo que los tópicos relacionados con las festividades son útiles referentes temporales externos e internos de una programación, pero que muchas veces limitan y condicionan nuestro trabajo. No hacer algo de Navidad en Inglés es como un pecado mortal para alumnos, padres y compañeros, con lo que tienes que correr para ajustar el tiempo e incluso dejar a medias un tópico y retomarlo después de vacaciones, lo que me parece muy negativo y es lo que estoy intentando evitar. Esta presión social externa me va a hacer remodelar todo, incluida la evaluación (ya que tenía prevista una serie de actividades evaluativas al finalizar el tópico) cuando en otra situación tendría más margen para ir ajustando el tiempo al ritmo de la clase. No obstante, el culpable he sido yo porque las Navidades son siempre en las mismas fechas (aunque no los niños) y no he sido capaz de programar adecuadamente o hacer los cambios necesarios antes, pero es que todavía me veo con dificultades con respecto a la temporalización por mi falta de experiencia” (10 de diciembre de 2002).

"Otra dificultad que traen consigo las festividades es que no puedes aplazarlas y por tanto son prioritarias en la programación. En 3º tengo que recuperar actividades del

libro desechadas porque no quiero empezar el tema nuevo y dejarlo a medias por la Navidad, mientras que en 6° no he terminado una unidad y o bien trabajamos más rápido con el riesgo que supone para el aprendizaje o la dejo a medias y continúo después de vacaciones lo que también me parece poco adecuado” (diciembre de 2002).

Estos retrasos en la temporalización suponen para el profesor novel una fuente importante de estrés ante la presión interna y externa de terminar la programación propuesta por el libro de texto antes de que finalice el curso escolar. No terminar lo programado ni cumplir los plazos temporales previstos es visto como un fracaso por el docente pero al mismo tiempo también le genera malestar la sensación de haber “corrido” demasiado y de que los alumnos no hayan interiorizado correctamente los contenidos. Surge por tanto el dilema **“Cumplimiento de la temporalización vs calidad del aprendizaje”**. Este dilema se refleja claramente en las siguientes reflexiones de Javier:

“El año pasado lo mismo, no me dio tiempo a terminar el libro en ninguna clase, y eso que no me enrolló, suelo omitir actividades que considero secundarias y mando tareas para casa, pero aún así es tal la preocupación porque los temas se consoliden que puede que amplíe demasiado y repase quizá en exceso, no lo sé pero debo solucionarlo con una buena organización del tiempo, ya el año que viene. La única solución es ir lo más rápido posible, sin que afecte a los objetivos, o bien omitir o dejar para el final alguna unidad menos importante, en este caso las relacionadas con las festividades por el mero hecho de que son las únicas realmente cíclicas y se trabajan todos los años con lo que el daño es menor” (20 de marzo de 2003).

“Vuelvo a tener el problema de la temporalización a medio y largo plazo ya que nunca la he dado mucha importancia evitando que coartara mi forma de enseñar. Siempre me quedo corto de tiempo porque no acabo de asimilar la supremacía de la cantidad sobre la calidad de los contenidos en las programaciones, me es muy difícil poder enseñar más y mejor y no hacerlo por falta de tiempo pasando a otro aspecto nuevo. Quizá en esta etapa sea más conveniente la amplitud de conocimientos que la profundización pero también es cierto que hay que asegurarse la verdadera interiorización de los mismos y no hacer la vista gorda pasando a otro tema. Es un dilema bastante importante pero está claro que los padres muchas veces no valoran la calidad de lo que

enseñas o si sus hijos realmente lo han aprendido sino si han visto todo el libro.” (13 de abril de 2004).

Otro grupo de dificultades respecto a la programación es el referente a **las contradicciones que surgen en la forma de organizar y presentar los contenidos** por parte de la editorial y por parte del profesor novel de acuerdo a los principios pedagógicos y didácticos adquiridos durante su formación inicial. En ocasiones la estructura lógica que plantea Javier respecto a dichos contenidos no coincide con la propuesta de la programación, cayendo en una incoherencia y desorganización dentro del proceso de enseñanza:

“Ha sido un día en que me ha faltado la línea organizadora de las sesiones y he estado un poco perdido con lo que al final he propuesto actividades un poco desconectadas. Desde que he empezado a ejercer esta profesión he intentado que lo que enseñe siga un orden lógico, el cual me facilite el diseño de las actividades, la formulación de objetivos, la selección de contenidos, etc., y que al mismo tiempo facilite el aprendizaje de los alumnos. Al inicio de esta unidad ya tenía clara la línea a seguir pero la necesidad de apoyarme en el libro de texto ha roto el orden lógico que quería seguir sin darme cuenta.” (18 de mayo de 2004).

La segunda incoherencia que detecta el profesor novel, sobre todo en los niveles iniciales, es que la organización de los contenidos es excesivamente dependiente de los campos léxicos, mientras que el resto de contenidos lingüísticos se van introduciendo de manera anárquica en base a los “input” de los materiales utilizados.

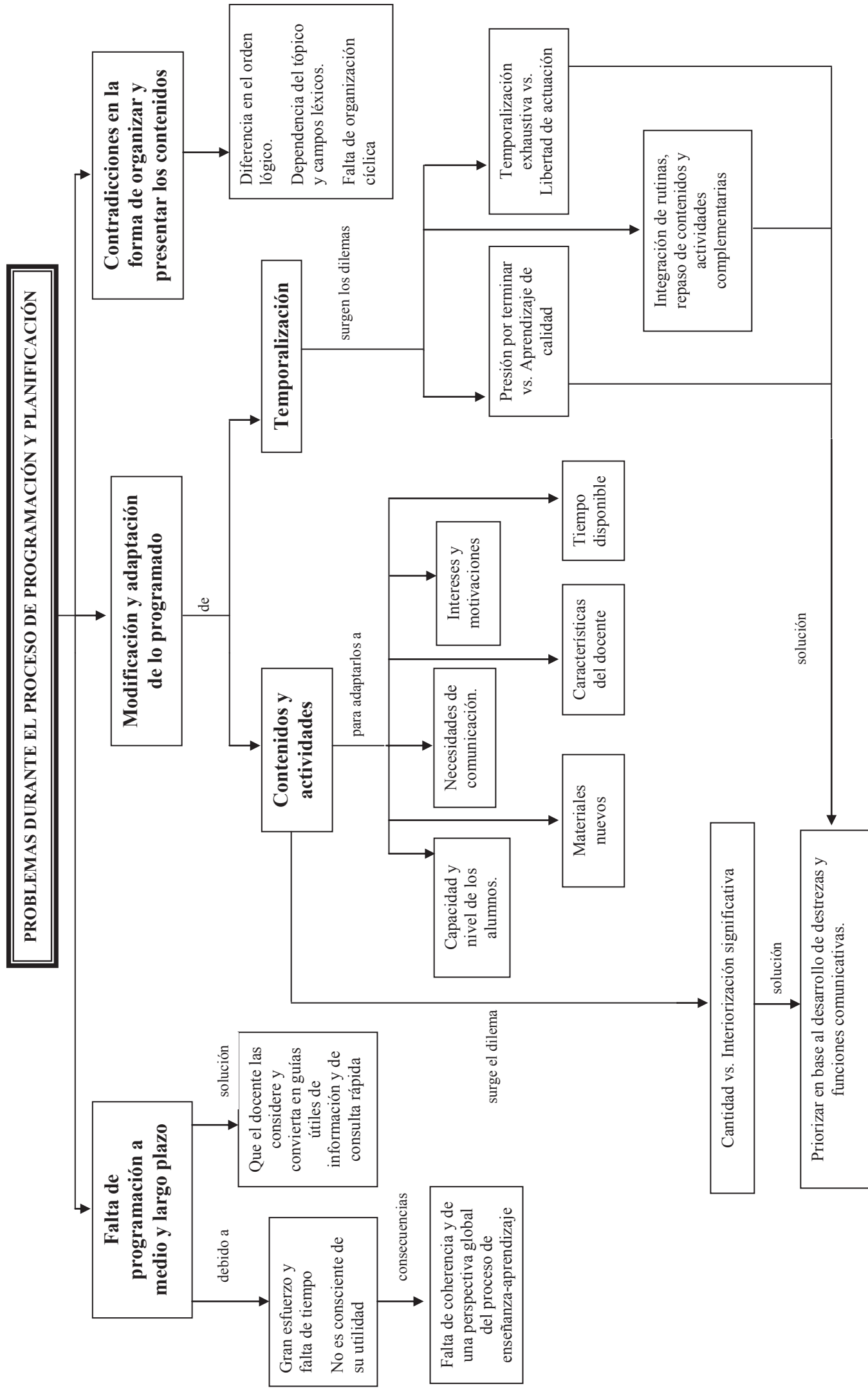
“Hoy con segundo me ha dado la sensación de que no pasamos del mero aprendizaje de vocabulario. Aunque aprenden expresiones, canciones, desarrollan el listening con el TPR, el aspecto esencial de las clases es la interiorización del vocabulario del tópico de forma tanto oral como escrita. Sé que están aprendiendo a saludar, a despedirse, a dar las gracias, a pedir permiso en situaciones cotidianas de la clase..., pero eso lo improviso bastante, como complemento al tópico. (...) Yo intento completar con cuentos, juegos, etc., pero no existe una organización en cuanto a contenidos lingüísticos. Quizás en estos niveles, igual que en Infantil, el acercamiento a la lengua deba ser más anárquico en cuanto que el vocabulario no se limite a un tópico, las estructuras sean las que aparezcan en cuentos, canciones., etc.” (28 de noviembre de 2002).

“Creo que debería romperse esa limitación del centro de interés al menos para manejar mínimamente otras estructuras que permitan ya en el tercer ciclo dedicarse a una comunicación más creativa y autónoma” (18 de febrero de 2004).

Finalmente, otro de los aspectos de la programación de referencia que preocupa al docente es la falta de una organización cíclica de los contenidos y de una coherencia entre niveles y ciclos sobre todo cuando se cambia de editorial. Como afirma Javier:

“Sin embargo un cambio de editorial rompe con la continuidad interna de las guías didácticas con lo que me encuentro solapamientos y repeticiones en ciertos tópicos que me obliga a ir más rápido, o bien lagunas, como en este caso, tratándose como adquiridos ciertos contenidos cuando no es cierto.” (8 de enero de 2004).

“En mi opinión es muy importante una programación cíclica y acumulativa pero el problema es que sólo se suele dar respecto a los campos semánticos, al vocabulario de los centros de interés pero apenas en estructuras lingüísticas, exceptuando las más corrientes, una vez que se trabajan no se suelen reciclar o no se integran...” (18 de febrero de 2004).



3.2.2. Problemas relativos a la atención a la diversidad del alumnado

La gran diversidad de alumnado que se encuentra el profesor novel en las aulas unido a su déficit de conocimiento práctico hace que, como se refleja en los diarios, la atención a la diversidad se constituya como uno de los retos más importantes a los que se enfrenta durante su periodo de iniciación profesional y uno de los que le generan mayor impotencia y desánimo. Dentro de esta categoría se encuadran aspectos como las dificultades derivadas de la heterogeneidad de los grupos, las diferencias de nivel, ritmo y estilo de aprendizaje, los distintos intereses y necesidades de los alumnos, la atención a los ACNEEs, las necesidades propias de alumnos extranjeros y de las diferencias socioculturales y todo tipo de características personales y factores contextuales que pueden hacer que los alumnos requieran una atención individualizada y diferenciada por parte del docente que dé respuesta a la diversidad en las aulas.

Tras el análisis categórico del contenido de los diarios del profesor novel, se puede identificar un primer grupo de dificultades relativas al **nivel, ritmo y estilo de aprendizaje**. Javier se encuentra con la dificultad de tener que establecer desde comienzo de curso un ritmo de trabajo estándar y exigir un nivel mínimo de aprendizaje que sean comunes a todos y que sirvan como referencia para poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que garantice su correcto desarrollo y la consecución de los objetivos al final del mismo por parte del mayor número de alumnos posible. Establecer este nivel y ritmo medios es complicado cuando no se conocen desde un principio las características y capacidades reales de cada uno de los alumnos; ni siquiera conociendo a los niños el profesor novel lo ve como una tarea fácil. Ante grupos nuevos suele basarse en la evaluación inicial y en su escasa experiencia, con lo que establece como referencia el ritmo y nivel que propone el libro de texto y la programación asociada a este. En todo momento Javier es consciente de que cabe la posibilidad de establecer un referente que esté por debajo o por encima de las características, capacidades y necesidades de los alumnos, con lo que este debe ser flexible durante todo el curso ya que incluso los mismo niños no siempre responden igual ni presentan un ritmo de aprendizaje y trabajo constante.

"El principal problema con el que me estoy encontrando no es dar la clase, sino las tareas de casa. No sé qué cantidad es la apropiada ni qué tipo ya que me puedo quedar corto si tengo en cuenta el nivel de los niños del curso pasado o me puedo pasar el primer día y que los padres se molesten. Finalmente les he pedido que terminen las actividades de la lección y ya veré más adelante lo que se les puede exigir." (16 de septiembre de 2003).

"Además de habladores es una clase con una gran diferencia de nivel, lo cual supone un problema. Hay un grupo que va a academia con lo que participan mucho y trabajan, pudiéndoles exigir más, en cambio hay otro grupito que se nota que detestan el inglés y necesitan que se les machaque lo mismo constantemente y no se esfuerzan. De momento sigo un ritmo intermedio porque estamos a principio de curso, pero no puedo pasarme el año repasando contenidos que ya deberían estar asimilados (...) Una cosa es la atención a la diversidad, atender a niños con diferentes niveles, y otra es enseñar a niños que saben, que tienen la base mínima, y a otros que no, porque acabas dando en sexto los contenidos de cuarto, perjudicando a los que quieren avanzar." (29 de septiembre de 2003).

Una de las razones por la que Javier quiere asegurarse un ritmo y un nivel de aprendizaje aceptable es la demanda, sobre todo por parte de los padres, de terminar la programación y también de establecer un nivel de exigencia alto para los alumnos con mayor capacidad. El profesor novel prepara actividades de ampliación que en ocasiones realmente no lo son ya que se limitan a trabajar los mismos contenidos desde otra perspectiva y formato.

"Otro de los problemas que tengo en todas las clases, pero más con este grupo, son los distintos ritmos, más que de aprendizaje, de trabajo, de realización de actividades. En las grupales no hay tanto desfase porque se pueden alargar lo necesario pero en las individuales, especialmente de "writing", siempre hay niños que terminan antes y exigen actividades nuevas. Como es lógico, estas actividades tienen que ser del mismo tipo por lo que suelo tener preparadas actividades de ampliación pero durante toda la unidad hay niños que pueden trabajar el doble con lo que llega un momento en que se me terminan los recursos." (1 de diciembre de 2003).

Lo más complicado en ambos casos, según Javier, es adaptar el “input” del profesor a estas necesidades, así como las actividades orales. En primer lugar los “inputs” ofrecidos por el libro de texto (cuentos, canciones, diálogos...), ya sean orales o escritos, ofrecen al docente poco margen de maniobra. Es en el “input” ofrecido por el profesor durante la interacción en el aula donde puede haber mayor flexibilidad, pero siempre está presente el temor a aumentar el nivel y que dicho “input” no sea comprendido por gran parte de la clase o bien simplificarlo en exceso estableciéndolo por debajo del nivel de competencia comunicativa de muchos alumnos y por tanto dejando de ser un instrumento de aprendizaje.

"A última hora he dado clase a 2º. Aquí la situación mejora en cuanto que es una clase más heterogénea salvo el caso de J: una niña que procede de un colegio bilingüe y que tiene un nivel muy alto sobre todo en las destrezas orales. Se me presenta por tanto una gran dificultad para evitar que se aburra porque los contenidos se le quedan muy cortos ya que puede haber un desfase de hasta dos cursos con respecto al mejor de los demás niños. De momento lo que hago es seguir la programación y una vez que planteo las actividades ofrecerla alternativas de mayor nivel pero siempre en el ámbito de lo escrito. En el plano oral es más complicado ya que aunque hablo en inglés casi toda la sesión y realizo algunas actividades con ella también tengo que controlar al resto, observar, etc., y no puedo estar sólo pendiente de esta niña. La alternativa es que se comunique con sus compañeros, pero lógicamente la diferencia de nivel hace que no pueda aprovechar las actividades comunicativas al máximo." (13 de noviembre de 2002).

El intentar dar respuesta a diferentes niveles y ritmos de aprendizaje no es tan preocupante para Javier como el respetar los plazos de la programación, ya que cumplir con una temporalización y con unos contenidos preestablecidos reduce esta posibilidad de flexibilizar el proceso de enseñanza. Esto se constituye como un verdadero problema cuando se encuentra con grupos donde la mayoría de alumnos no puede llegar a ese nivel medio de referencia, presentan lagunas importantes y una competencia comunicativa baja, pero sigue teniendo como referencia dicha programación, temporalización y libro de texto.

"Soy consciente de que no puedo guiarme por la temporalización de la guía didáctica, sino por el ritmo de aprendizaje de mis alumnos, pero al mismo tiempo existe una presión externa de los propios niños (que desean comenzar temas nuevos), de sus padres (que controlan el supuesto aprendizaje por el número de páginas del libro de actividades) e incluso de las propias editoriales que presentan colecciones de guías didácticas donde el libro del curso siguiente comienza apoyándose en las últimas lecciones del anterior." (12 de noviembre de 2002).

No obstante, frente a las ventajas que supone establecer un nivel de referencia, es consciente, en parte, del peligro que implica la tendencia a percibir la clase como un grupo homogéneo reduciendo la responsabilidad del profesor novel de llevar a cabo una enseñanza individualizada y atender a la diversidad. Lógicamente, para el docente es más cómodo homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que dar respuestas más individualizadas sobre todo cuando se ve con pocos recursos y conocimiento teórico y práctico suficiente para afrontar problemas complejos. El profesor novel intenta justificar sus limitaciones a la hora de atender a la diversidad con su responsabilidad respecto al grupo, prevaleciendo el nivel y ritmo de aprendizaje de la mayoría.

"Al corregirlo en común me he dado cuenta de que casi todos lo han tenido bien y lo han hecho sin dificultad lo que me alegra porque se han alcanzado de sobra los objetivos relativos a la destreza del "listening". No obstante, ha habido dos alumnas que se han perdido claramente, aunque en parte es lógico por su bajo nivel de inglés y sus dificultades de aprendizaje. Una es de compensatoria y la otra va a apoyo, aunque como siempre de las áreas instrumentales. Por tanto, es mi responsabilidad apoyarlas en el aula, lo que es muy complicado no tanto por el número de alumnos, sino por el escaso tiempo en que no estás interactuando. Dedicar tiempo exclusivamente a estas niñas supone que el resto este trabajando individualmente, lo que pocas veces ocurre en las clases de inglés. Eso sí, procuro preguntarles constantemente para comprobar su comprensión y adquisición de los contenidos mínimos, ya que para adquirir un mayor nivel de dominio requerirían mucha más practica controlada que la que da de sí tres sesiones." (26 de noviembre de 2003).

En síntesis, Javier mantiene un nivel de exigencia y un ritmo que él considera medio teniendo en cuenta el grupo y no lo modifica salvo en momentos puntuales y siempre de manera individual, aunque en muchas ocasiones se ve incapaz de atender

adecuadamente y al mismo tiempo a los alumnos que lo necesitan, teniendo que recurrir en no pocas ocasiones a la ayuda de otros alumnos, buscando un aprendizaje cooperativo, pero no siempre es posible ni beneficioso.

"Un problema que tengo en esta y en otras clases es la gran diferencia de niveles que hay. En las actividades individuales no hay problema, la cuestión está en el desarrollo del "speaking" que suelo hacer por parejas. Es tan bajo el nivel de algunos niños que ponerles con otros es perjudicial para el de mayor nivel. En estos casos el principio de aprendizaje colaborativo no funciona, los niños rechazan esta situación porque se aburren al ver que el compañero es incapaz de emitir un "input" medianamente comprensible. Yo lo que hago es intentar que se pongan conmigo, pero no puedo estar con todos a la vez, además si les agrupo por niveles el resultado es el mismo." (19 de febrero de 2003).

"Como me temía se formaron dos grupos de niños con bajo nivel, y aunque han entendido la actividad cometen ciertos fallos de pronunciación y estructuración que un compañero de más nivel podría solucionar, bien directamente con su ayuda o bien con el "input" correcto que el otro niño imita." (14 de enero de 2004).

Todas estas carencias descritas, sobre todo la de tiempo de apoyo en el aula, hacen que Javier se esfuerce en identificar en el menor tiempo posible los tipos de diversidad y cuál tiene mayor influencia en el alumnado, en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje, para poder priorizar las respuestas y distribuir de forma efectiva su esfuerzo, su tiempo y los recursos disponibles. Es por esto que a principio de curso el profesor novel lo primero que hace es recabar información del tutor sobre los ACNEEs que pueda haber en cada grupo, así como de las medidas que los compañeros están adoptando en otras áreas.

A partir de ahí, Javier dedica todos sus esfuerzos a adaptar el proceso de enseñanza a los alumnos con informe psicopedagógico por entender que son casos prioritarios y porque existe un mayor control externo sobre ellos. Por lo que se extrae de los documentos personales, este esfuerzo se concentra en la elaboración de actividades escritas individuales adaptadas a su nivel pero no existe una verdadera adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, Javier mantiene la misma metodología, actividades orales, tiempos de la sesión, estrategias de enseñanza y materiales, teniendo de nuevo como referente el nivel medio del grupo, ayudando individualmente a estos alumnos,

sobre todo en las destrezas orales, cuando el tipo de actividad se lo permite, casi siempre en actividades individuales o en parejas y elaborando actividades de apoyo y refuerzo la mayoría de ellas para realizar en casa. Dichas actividades, normalmente las propuestas por el libro o por otras editoriales, se limitan a trabajar el vocabulario, la gramática y las destrezas escritas ante la dificultad de trabajar la dimensión oral fuera del aula.

El profesor novel tiene la sensación de que no está respondiendo adecuadamente a las necesidades de estos alumnos ya que no realiza adaptaciones curriculares y no tienen en cuenta sus características más que en momentos puntuales como puede ser en las actividades grupales o la evaluación, debido principalmente a la falta de tiempo “libre” durante las sesiones en donde la interacción es constante.

"Soy consciente de que no estoy cumpliendo el principio de atención a la diversidad. Eso es como todo, con el tiempo, no se puede pretender sin ni una hora libre preparar materiales, actividades, etc., para ciertos niños en todos los cursos. Lo que hago es adaptar lo que hago con los demás, pero tengo que seguir un ritmo de acuerdo a las capacidades de la mayoría, si no es imposible. La atención a la diversidad tiene en mi opinión unos límites, no se puede hacer milagros, y tampoco se puede perjudicar a los que tienen más capacidad. No estoy hablando de clases heterogéneas, sino de clases con dos o tres ACNEEs. Yo reconozco que la situación me desborda como profesional y estoy haciendo lo que puedo, ya es complicado programar a diario como para preparar materiales y actividades distintas en todos los cursos. Lo que estoy haciendo es que los propios niños que van mejor les ayuden, pero ellos también se cansan. En definitiva, no quiero decir que no aprendan sino que si tuviera más tiempo para ellos aprenderían más o al menos eso creo. Lo que está claro es que para mí la atención a la diversidad es una de mis principales preocupaciones y creo que es un problema compartido por todo maestro." (20 de noviembre de 2002).

"Hoy con 3º me he dado cuenta realmente del problema que plantean M. y C., dos niñas con muchas dificultades de aprendizaje que salen a apoyo. Se supone que tengo que hacer adaptaciones curriculares a todos estos niños pero reconozco que me desborda todo este asunto de la atención a la diversidad. (...) Lo que sí que hago es adaptar las actividades reduciendo el nivel de exigencia y tengo preparadas actividades de refuerzo y apoyo sobre todo para que las trabajen en casa, pero no he adaptado los objetivos ni

los contenidos a sus necesidades. En el fondo me lo planteo inconscientemente pero no lo he escrito y esto está perjudicando a su evaluación e información a los padres. (...) En el fondo creo que las estoy dejando de lado en muchos momentos de la clase y que me centro más en los que me siguen pero es que hay ocasiones en que apoyarlas me supone mucho tiempo y tampoco hay un profesor de apoyo que sepa inglés." (Enero de 2003).

"Un tema que me sigue preocupando es qué hacer con B., la niña de compensatoria. Soy consciente de que tiene muy poco nivel en inglés, sobre todo en lectura y escritura. (...) No es que tenga errores comprensibles de "spelling" sino que es una cuestión de capacidad, por mucho que practicamos con juegos orales las estructuras lingüísticas (I like, I don't like...) no es capaz de interiorizarlas. Supongo que con una persona a su cargo puede aprender más que conmigo, pero soy consciente de que no tengo tiempo material para atenderla como debería sin descuidar al resto, y cómo es lógico no me van a poner apoyo en inglés entre otras cosas porque no hay profesorado disponible y formado en el centro. Una solución sería apoyarla yo mismo, pero no en el aula porque esta área además de contar sólo con tres horas a la semana es muy dinámica y el profesor está en todo momento ocupado." (14 de octubre de 2003).

Respecto a estos casos más complicados de diversidad en el aula, Javier siente una mayor impotencia e inseguridad en la toma de decisiones sobre todo por su falta de preparación específica durante la formación inicial para dar respuesta y atender ciertas situaciones y necesidades complejas (hiperactividad, discapacidad cognitiva, déficit de atención, dislexias, rasgos autistas, ...), atender a los padres y darles pautas de actuación y coordinarse con el profesorado de PT, AL y Compensatoria y los EOEPs.

"El problema es que no sé realmente si es una cuestión de motivación hacia la lectura, de falta de hábito y práctica o si realmente hay dificultades de percepción con lo cual debería derivarle al equipo de orientación. En resumen, me veo en la dificultad constante de tener que cubrir un área problemática intermedia, anterior a la detección de problemas reales de ámbito psicopedagógico, respecto a la cual los padres me exigen medidas concretas e inmediatas que yo no puedo ofrecerles. En la formación inicial aprendemos a detectar dificultades de libro (dislexia, disgrafía, problemas de atención...) para derivarlos a otros profesionales, pero no nos enseñan a solucionar

problemas más comunes de los que somos responsables como tutores." (26 de marzo de 2004).

"A esta falta de comprensión global del niño, que podría suplirse con reuniones periódicas, pero no hay tiempo, tengo que añadirle mi incapacidad manifiesta para dar soluciones a corto plazo ante ciertos problemas. A pesar de mi formación psicopedagógica, en la que nos enseñan a detectar todo tipo de dificultades y problemas, carezco de las técnicas necesarias y del conocimiento de materiales y recursos para darlas respuesta." (26 de marzo de 2004).

Tampoco ayuda que desde los centros en los que se desarrolla la experiencia descrita en los diarios no se adopte un programa de intervención coordinado en donde se tenga en cuenta a todas las áreas. En este sentido, Javier vuelve a percibir la falta de coherencia en la aplicación de criterios y escasa importancia que se da a la Lengua Extranjera, priorizando las áreas instrumentales frente al resto en donde no existen apoyos ni atención por parte de especialistas ni un asesoramiento adecuado. Además de sentirse como profesor de un área de segunda tiene la sensación de que se limitan a dejarle estos alumnos en el aula sin ningún tipo de información ni pautas de actuación.

"Por otro lado, y si no era suficiente me han dicho que A. uno de los niños con discapacidad mental, va a regresar a mi aula. Creo que los criterios que han tenido en cuenta no tienen nada que ver con lo educativo y me sienta muy mal que a estas alturas le metan en mi aula como si nada cuando saben perfectamente que muestra conductas disruptivas (levantarse, gritar, llorar...) ante situaciones no conocidas ya que creen que tiene cierto grado de autismo. No se puede eliminar de buenas a primeras un área de conocimiento sin una adaptación curricular seria y volver a incorporarla cuando conviene porque ha venido una niña china y se necesita sacar horas del horario de la PT. A ver cómo me las arreglo con estos dos niños al mismo tiempo, más otro absentista que apenas sabe leer ni escribir, más que atención a la diversidad parece un aula de educación especial." (13 de noviembre de 2002).

"Son casos tan extremos que en mi opinión desbordan la atención a la diversidad ya que vino de otro centro el año pasado sin sumar ni leer con soltura. No hay nada más difícil que hacer aprender a quien no tiene ningún interés, incluso he intentado que trabaje por fichas a su nivel como el caso de H. el año pasado, pero es tan orgulloso que quiere hacer lo de los demás sin poder. Es frustrante tener que admitir que no

puedes en un año conseguir lo de ocho perdidos, pero tampoco hay medios de apoyo y refuerzo porque el inglés se sigue considerando un área de segunda” (13 de abril de 2004).

Con respecto al estilo de aprendizaje, Javier no hace adaptación ninguna que tenga en cuenta las diferencias. Su único referente es la capacidad del alumno, relacionando el resto de variantes con esta como es el caso del ritmo de aprendizaje. El profesor novel asocia un ritmo de trabajo y de aprendizaje lento a una falta de capacidad o bien a una falta de interés, motivación y esfuerzo; y no considera que el estilo de aprendizaje influya directamente en este, con lo que de nuevo tiende a aglutinar y simplificar diferentes factores asociándolos a la falta de capacidad.

También existe la problemática relativa a la diversidad provocada por **diferencias sociales y culturales** que suelen venir acompañadas por absentismo, desmotivación y la falta de esfuerzo sin que necesariamente esté asociado a una falta de capacidad pero que tiene resultados similares en cuanto al rendimiento. Dentro de este subgrupo de problemas destaca la atención de alumnado inmigrante y de minorías. Con respecto al alumnado inmigrante, Javier tiene la sensación de que no existen medidas eficaces de integración ni adaptación al nuevo contexto, simplemente se incorporan al aula de manera inmediata sin tener apenas información sobre ellos, lo que tienen una gran influencia, a veces negativa, en la dinámica del grupo. Las mayores dificultades le surgen al profesor novel cuando los niños inmigrantes no conocen nuestro idioma y tienen dificultades importantes y lagunas en el área de inglés.

Esto suele ocurrir en cursos superiores donde los contenidos son más complejos y dejan menos margen para que se incorporen al ritmo de la clase desde el principio. En los niveles iniciales, en cambio, el uso del inglés en el aula, el numeroso material visual utilizado, la utilización de canciones, juegos, etc., facilitan la inmersión lingüística desde un principio.

“El caso más sangrante es el de un niño chino que lleva dos años en España, es decir ha venido con 9 años y con la lengua materna consolidada, y no se entera de nada, ni en inglés ni en español. Entiende algo pero no lo suficiente como para seguir con ciertas garantías las clases en 6º, donde el apoyo visual es mínimo y el lenguaje el principal instrumento. Su desmotivación es total y no sé cómo ayudarlo.” (29 de septiembre de 2003).

"A tercera hora he ido a 1º. Ha venido una niña china nueva que no sabe hablar español y me la han metido en clase de inglés. No sé muy bien cómo funciona lo de la educación compensatoria ni lo de los apoyos pero espero que funcione bien porque la pobre está muy perdida sobre todo en el escrito ya que son grafemas muy diferentes a su lengua materna. Yo de momento voy a continuar mi forma de dar clase ya que como se basa mucho en apoyos visuales y en el oral no creo que tenga excesivos problemas aunque puede que dos idiomas simultáneamente sin haber dado nunca inglés sea demasiado." (13 de noviembre de 2002)

Por otro lado, el profesor novel se encuentra con un colectivo de niños pertenecientes a minorías y cuyo contexto sociocultural y familiar perjudica en muchos casos su aprendizaje. Son niños en general absentistas, con escasa motivación e interés hacia el aprendizaje y sin hábitos de estudio ni normas de comportamiento básicas que perjudican y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje y desmotivan al docente.

"Hoy ha vuelto a venir a la clase de cinco años A. una niña que no ha estado escolarizada durante infantil. (...) Es una niña salvaje, no tiene ningún hábito ni norma básica de convivencia, no respeta los turnos de palabra, no sabe lo que es estar sentada más de cinco minutos, ni pedir permiso para ir al baño, etc. Simplemente está acostumbrada a hacer lo que le da la gana, pretende salir al recreo sin atender a los horarios, se levanta cuando quiere y se pone a jugar, apenas reconoce números y mucho menos letras, si la castigas no entiende por qué, insulta y amenaza a sus compañeros (...) esta niña va tres años retrasada con lo que en primero automáticamente va a requerir adaptaciones curriculares y apoyo constante porque sí, por la irresponsabilidad de sus padres y porque no se consolida esta etapa como obligatoria, lo que perjudica como siempre a ciertos colectivos donde la cultura del estudio no ha arraigado todavía." (9 de abril de 2003).

Con respecto a este tipo de diversidad asociada a contextos socioculturales deprimidos, Javier intenta darla respuesta como si de diferencias de capacidad se tratasen, es decir, no entra del todo a analizar las causas sino las consecuencias. Independientemente de que se trate de un niño inmigrante, un niño desmotivado, absentista, un niño perteneciente a un contexto sociocultural deprimido, etc., si presenta un ritmo de trabajo y de aprendizaje lento aunque no estén asociados a una falta de capacidad la respuesta

va a ser estándar, mantener el nivel de referencia, preparar actividades escritas adaptadas y apoyarlos en la medida de lo posible en las actividades de clase.

"Por otro lado, hoy E. un niño absentista con un gran desfase y desmotivación me ha sorprendido porque se ha acercado a la mesa y me ha pedido que le explicara cómo se realizaba el proyecto de los animales el cual tenía físicamente hecho pero sin las descripciones en inglés. Ante esta situación he dedicado parte del recreo a explicárselo y lo ha entendido perfectamente después de organizarle la información en el cuaderno y ponerle varios ejemplos. Esto lo he hecho con toda la clase, pero parece que estos niños necesitan que les explique lo mismo individualmente y sobre todo que les organice la información, porque les faltan estrategias en este aspecto." (7 de febrero de 2003).

De nuevo el profesor novel, ante su falta de experiencia, tiende a simplificar y a homogeneizar la respuesta y no atiende a las causas que producen la diversidad aunque es consciente de ellas. Esto hace que no intente una mayor contacto y colaboración de las familias de estos alumnos entendiendo que es una labor propia del tutor intentar reducir la influencia que el contexto sociocultural tienen en estos niños, mientras que la suya se limita a que aprendan inglés de la mejor manera posible.

No obstante, el saber que un alumno tiene capacidad sufriente para aprender aunque por circunstancias socioculturales no llegue al ritmo y nivel de referencia del grupo, hace que tenga una mayor motivación a la hora de realizar adaptaciones y atenderle individualmente. Ser consciente de que el alumno puede mejorar claramente en cuestión de tiempo frente a los alumnos con déficit cognitivo, respecto a los cuáles la percepción de progreso es menos clara, hace que las expectativas y por tanto el esfuerzo y motivación del docente sean distintos. En este sentido, aparte de las medidas propias para atender a las diferencias de nivel, Javier lleva a cabo una labor importante de motivación de estos alumnos que compense la influencia negativa que tiene su contexto social y familiar. Al mismo tiempo, saber que no tienen un déficit cognitivo hace que el grado de exigencia sea mayor alternando técnicas de motivación con medidas disciplinarias en ambos casos para hacerles reaccionar y poder trabajar posteriormente hábitos de trabajo que mantengan su esfuerzo a largo plazo.

"Hoy en 5º ha venido N., que es un niño que suele faltar bastante pero es muy inteligente y es una pena. Quizá de manera casi inconsciente he dedicado más tiempo a

reparar lo anterior, las dos sesiones en las que ha faltado porque me siento mal al continuar sabiendo que está totalmente perdido. De todas formas dedicar diez minutos más a repasar nunca viene mal al resto. Lo que me pregunto es si haría lo mismo con un niño que no presta interés o no atiende y veo que la respuesta es que no, pongo más interés en aquellos niños que sé que lo van a aprovechar, no por su capacidad sino por su interés y esfuerzo” (Enero de 2003).

“(...) me estoy centrando a diario en recuperar a R. porque parece que responde a mis refuerzos positivos. A pesar de que sus producciones son lamentables, intento reforzar lo positivo que hay en él, evitando las correcciones directas (basándome en los principios didácticos del tratamiento del error) ofreciéndole el modelo correcto después, y valorando su actual interés. Últimamente ha traído el libro, el cuaderno y ha hecho los deberes y se le nota más contento. Creo totalmente que todo niño es recuperable, pero siempre que él quiera, que tenga cierta inquietud, si no es imposible por mucho que se le intente motivar (...)” (21 de enero de 2003).

Esta motivación y expectativas positivas por parte del profesor novel se dan cuando no existe un desfase demasiado alto en cuanto a contenidos y nivel de competencia comunicativa, lo que suele ocurrir en cursos inferiores. Cuando las lagunas son insalvables y requieren un apoyo muy individualizado o cuando el alumno presenta una conducta disruptiva o una falta de motivación y esfuerzo importantes, Javier cae en un desánimo que le lleva a prestar menor atención, y dedicar menor tiempo y esfuerzo a estos alumnos. De nuevo vuelve a priorizar y a centrarse más en aquellos niños respecto a los cuales tiene una expectativa más alta de mejora.

“Todo lo que aprenden lo hacen en el aula por lo que los periodos de repaso y de consolidación e interiorización de contenidos tienen que ser muy largos reduciendo los de producción más espontánea, pero es que sin los primeros la comunicación es casi imposible, si no, es muy dirigida y controlada. Yo ya me conformo con que estén atentos el rato que estoy, que aprendan lo máximo posible y que desarrollen los hábitos mínimos de comportamiento, pero es muy difícil renunciar a una forma de trabajar y a todo lo que podría hacer y conformarse con esto. Puede parecer que es una cuestión de falta de motivación o de adaptación de los contenidos a sus capacidades, pero realmente lo veo como una falta de actitud y de hábitos de trabajo muy condicionada por la falta de interés de los padres.” (13 de noviembre de 2002).

"He intentado de todo para motivarles pero es imposible porque la desmotivación y el desfase son enormes así que me encuentro con el dilema de que los demás compañeros también tienen derecho a aprender y yo no puedo permitirme el lujo de condicionar mis clases y centrar mi esfuerzo en estos niños. He tirado la toalla y me conformo con una disciplina mínima" (14 de noviembre de 2002).

Por otro lado se encuentran los problemas para atender a la **diversidad derivada de las diferentes personalidades, intereses y motivaciones** de los niños lo que influye directamente en aspectos como el tipo de actividades a diseñar. De nuevo el profesor novel ve complicado conocer a sus alumnos de manera individual y profunda hasta el punto de identificar las diferentes personalidades y las motivaciones de cada uno de ellos. Incluso es consciente de que llegando con el tiempo a identificar diferentes tipos de personalidad e intereses en el aula, es complicado poder dar respuesta a todas ellas adaptando su metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como solución vuelve de nuevo a homogeneizar y toma como referencia al grupo haciéndose una idea general del tipo de personalidad más predominante. En este sentido califica desde comienzo de curso a los grupos como más o menos "movidos", más o menos motivados, o si es un grupo más participativo o más "parado". A partir de esta idea general toma decisiones en la programación semanal intentando adaptar su metodología y las actividades a estos rasgos tan generales. Las decisiones que primero toma son reducir el número de juegos y actividades de movimiento en grupos que se excitan con facilidad ya que les perjudica para realizar otras actividades que requieren mayor atención y silencio, o también adaptar actividades demasiado participativas, de producción autónoma y creativa ante grupos más tímidos y poco participativos que pueden generar miedo al error y un filtro afectivo alto.

"Después del recreo he ido a 6º C. He dado los exámenes corregidos y la verdad es que las notas han sido muy buenas, pero siempre en el escrito ya que sigue siendo una clase muy poco participativa. Hay un 70% de los niños que si fuera por ellos no participarían oralmente en el aula por sí mismos en todo el curso. Al principio pensaba que era culpa mía, porque no había confianza, porque no les motivaba, etc., así que he hecho todo lo posible por crear un clima en clase de confianza que he conseguido, pero no es ésta la cuestión. Creo que la clave está en la forma de trabajar con la tutora ya que esta situación ya me la he encontrado en el año de prácticas. Así que ya no es cuestión de respetar periodos de silencio, ni personalidades, ni nada, o les obligo a participar o

tienden a la comodidad de pasar desapercibidos. Aún así he adaptado bastante la agrupación de actividades reduciendo el gran grupo al mínimo ya que están más sueltos en parejas, pero hay veces que es necesario exponer lo que se ha trabajado para poder evaluar así que si tienen vergüenza que la vayan venciendo." (12 de mayo de 2004).

Esta simplificación dicotómica de la diversidad del aula permite al profesor novel tomar decisiones generales y previas a la sesión que permitan dar respuesta a los grupos de personalidad predominante, no obstante, también es capaz de identificar ciertos tipos de personalidad en algunos alumnos y adaptar su forma de actuar sobre la marcha dentro de las propias actividades. Aquí, Javier sólo atiende a personalidades muy pronunciadas por un lado los alumnos extremadamente tímidos, inseguros, con miedo al error y con un filtro afectivo alto y por otro los alumnos muy excitables pero muy participativos y motivados.

Con respecto a los primeros, intenta no llevar a cabo una observación y corrección evidente, aumenta los comentarios y refuerzos positivos y evita en la medida de lo posible ponerles ante situaciones que les generen un bloqueo. En este sentido intenta siempre que en las actividades tengan su apoyo o el de algún compañero o bien que las realicen, si son orales, después de que hayan intervenido otros para tener un referente y asegurar cierto éxito.

"Hoy en concreto tenían que poner en común el resultado de su trabajo en el que a partir de la estructura básica que expuse en clase (saludo, preguntar por alguien, identificarse, despedirse...) sobre una conversación por teléfono, tenían que elaborar la suya propia sobre la invitación a un cumpleaños en grupos de tres. Han salido todos los grupos y la verdad es que han trabajado en serio ya que han buscado alternativas e introducido variantes en la conversación alejándose del ejemplo del libro. El único problema ha sido la timidez, la activación del filtro afectivo, con el consiguiente riesgo de bloqueo. Sólo le ha ocurrido a V. una niña muy tímida que lo ha pasado mal pero enseguida la he ayudado diciéndola que lo iba a hacer con ella, los dos juntos. Parece que mi presencia física cerca y saber que si se quedaba en blanco la iba a ayudar la ha dado más seguridad haciéndolo muy bien. Yo no obligo a nadie a realizar estas actividades si realmente lo pasa mal, pero también es cierto que si lo dejas en sus manos muchos no participarían en nada durante todo el año quedándose marginados

en este tipo de actividades. Creo que hay que poner los medios para reducir el filtro afectivo pero no evitarles la situación por timidez porque les perjudicamos más". (27 de enero de 2004).

Por otro lado, con respecto a los alumnos con una personalidad más extrovertida y participativa suele tomar las decisiones contrarias. Les selecciona para que sean modelos de comunicación en las actividades de interacción más creativa y libre, les propone como líderes en las actividades grupales, les tiene como referencia a la hora de la propuesta de alternativas e ideas creativas, etc., todo esto siempre y cuando no repercuta en su comportamiento y sean capaces de autocontrolarse. En caso contrario, cuando el alumno se excita en exceso y con facilidad, Javier tiende a mantener un control constante sobre él en las actividades con mayor riesgo como las grupales de comunicación más libre y autónoma, aplicando medidas disciplinarias si fuese necesario.

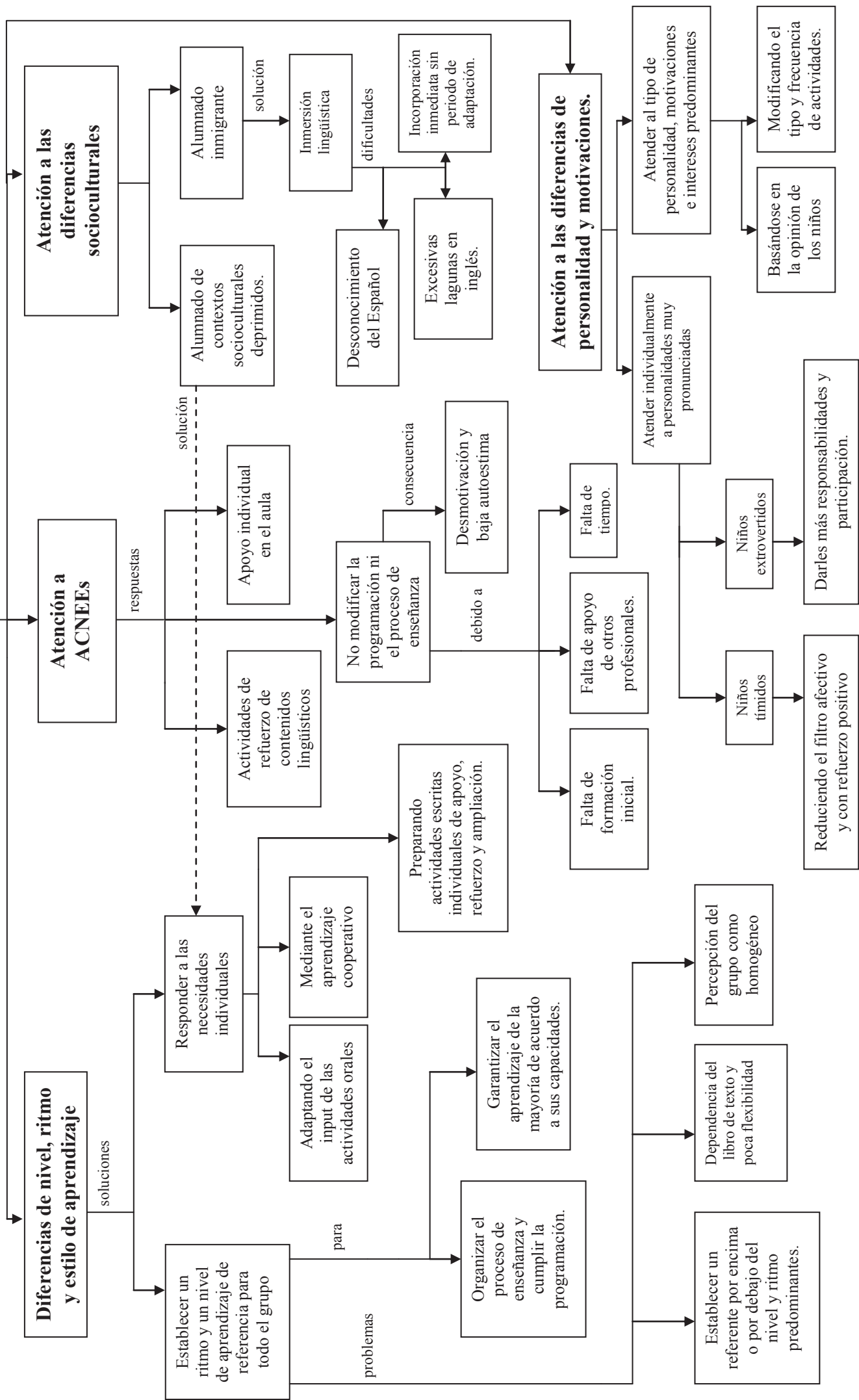
"El que va muy bien es C. Este es un niño francés de cuatro años que ha venido con su hermano de tres hace más o menos un mes. Llegaron sin saber español pero se han integrado muy bien, sobre todo el mayor que ha pasado a ser el líder de la clase. Es muy inteligente y me pilla todo al vuelo, parece que tiene un don especial para las lenguas. Muchas veces utilizo sus producciones espontáneas como modelo lingüístico para los demás niños, reforzándole mucho. En cambio el hermano pequeño, E., de tres años es muy tímido, no produce casi nada, ni en su lengua materna y cuando lo hace es de manera casi inaudible. Yo como es lógico respeto su silencio y le evito situaciones tensas. De momento sólo habla con el pato que utilizo de mascota cuando le dice hola y adiós y parece que va comprendiendo el "input" de los juegos de respuesta física. Está avanzando y eso es lo que me anima aunque sigo muy pendiente de él." (18 de noviembre de 2002).

Finalmente, con respecto a la diversidad respecto a las motivaciones e intereses de los alumnos, el profesor novel no considera que sea un factor de diversidad que haya que atender de manera individualizada. Considera que a estas edades las motivaciones e intereses son comunes y por tanto tiene como referencia los tópicos y las actividades de las editoriales, los cuáles considera que ya están diseñados para motivarles. Partiendo de las propuestas de tópicos y actividades del libro de texto, lo que sí que hace es recabar información sobre qué interesa a los alumnos de manera más concreta y de qué manera

el inglés está presente en su vida diaria. Para ello pregunta directamente a los alumnos qué les interesa y cómo les gustaría llevar a cabo ciertas actividades e intenta adaptarlas a sus propuestas sin que el objetivo y la dinámica de estas se vean modificados.

“(...) el problema es que aunque utilizan el diccionario como instrumento de búsqueda junto con otros como el libro o su cuaderno, a veces les desborda el deseo de expresar en inglés lo que piensan con lo que piden mi ayuda para utilizar estructuras y expresiones muy por encima de las exigencias del tema y del nivel para este curso (futuros, pasados...). Aunque yo siempre tengo la norma de responder a su curiosidad como medio para el aprendizaje significativo hay veces como hoy que tengo que poner un límite y hacerles que se ciñan a lo que estamos viendo por varias razones, como la dificultad para realizar posteriormente la actividad comunicativa oral con los compañeros o la opinión de padres y compañeros que fuera de contexto piensan que les exiges demasiado al ver el resultado de la actividad.” (17 de febrero de 2004).

PROBLEMAS RELATIVOS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO



3.2.3. Problemas del docente en la gestión y organización del tiempo de la sesión, la distribución del espacio y el agrupamiento de los alumnos

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje existen una serie de variables que el profesor novel suele considerar como menores y que no suele tener en cuenta a la hora de programar, pero que en cambio pueden tener una influencia directa en el correcto desarrollo de las actividades. Esta influencia de factores organizativos es especialmente importante en esta área ya que el objetivo es lograr un contexto lo más real posible que supere la artificialidad que supone el aula y acerque a los alumnos a situaciones lo más parecidas posibles a la interacción comunicativa que se da en su vida real, con el objetivo de lograr una verdadera adquisición de la lengua.

En esta categoría, por tanto, se recogen los principales criterios del profesor novel en la organización de la clase de Inglés así como las dificultades que encuentra para gestionar correctamente la distribución del espacio del aula, el control del tiempo de las sesiones y el control de los agrupamientos, es decir, las principales variables propiamente organizativas que influyen en mayor o menor medida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras un análisis pormenorizado de los diarios personales, uno de los primeros grupos de problemas dentro de esta categoría es el relativo a **los agrupamientos**. El número de participantes y el tipo de interacción en los intercambios comunicativos dentro del aula es una de las variables que más influencia tiene en una correcta adquisición de la lengua a través del uso. En este sentido, Javier es consciente de la importancia de ofrecer situaciones variadas de comunicación, desde el intercambio oral cara a cara en actividades por parejas hasta los intercambios en pequeño y gran grupo en actividades grupales más complejas, logrando cierto equilibrio que garantice la variedad y riqueza de los intercambios comunicativos tal como se dan en la vida real. Javier es consciente del peligro que supone optar por agrupamientos más cómodos como el gran grupo o el trabajo individual cayendo en un abuso de estos y rompiendo el necesario equilibrio.

"Otro aspecto que tengo que mejorar, en todas, pero en especial en esta clase es el equilibrio entre actividades en pequeño y gran grupo e individuales. La mayoría de estas son con el grupo-clase, seguidas del trabajo individual, pero apenas organizo situaciones en las que tengan que trabajar por parejas o en pequeños grupos. Creo que

la explicación está en que al ser la clase más numerosa, me cuesta bastante mantener el orden, pero sobre todo pasarme por todos los grupos para controlar sus producciones y el desarrollo de la actividad, lo cual me lleva mucho tiempo. Lo mismo ocurre con juegos de TPR, canciones, etc. A pesar de que son mayores que tercero [se refiere a cuarto curso] noto muchísimo la diferencia entre ambas clases. Mientras que en la primera, al ser muy poquitos tiendo a un aprendizaje más dinámico, mucho más comunicativo y grupal, con cuarto parece que de manera inconsciente prescindo de ciertas situaciones para centrarme en el gran grupo de manera mucho más directiva” (28 de Noviembre de 2002).

“Otro aspecto que me ha preocupado en esta clase es el hecho de que han sido los niños los que me han pedido que si lo podían hacer en parejas. Esto me ha dado que pensar porque yo antes era defensor, y lo sigo siendo, del trabajo grupal, pero no sé si es por comodidad, porque lo hago de manera inconsciente, porque la mayoría de las actividades de la guía son individuales (sobre todo las del Activity Book), o porque me he acostumbrado a esto en ciertos grupos indisciplinados. Por lo que sea, pero no me gusta, ya que ante cualquier actividad yo siempre he intentado hacerla grupal. Siendo consciente de esto intentaré solucionarlo en el futuro”. (10 de abril de 2003).

“Aunque trabajamos todas las destrezas, sigo teniendo la tendencia al gran grupo, quizá por la ratio, y porque siempre he dado clase con pocos niños y ahora me parezca más complicado en cuanto a tiempo, control, etc. Esto a veces me preocupa porque me gustaría trabajar más por grupos, pero me doy cuenta que tengo tendencias inconscientes que debo controlar, como por ejemplo dar una importancia menor a las actividades de “writing” individuales y a las del activity book de los niños, dejándolas para el final de la clase y mandándolas para casa si no ha dado tiempo, la falta de variedad en la organización grupal antes mencionada, la omisión de actividades secundarias por el deseo de avanzar a pesar de ir bien de tiempo, etc.; espero que no se conviertan en manías o vicios negativos, al menos soy consciente de ellos e intento solucionarlo.” (13 de enero de 2004).

Como se puede extraer de la lectura de los diarios, el desequilibrio en los agrupamientos a la hora de llevar a cabo actividades en el aula, se debe principalmente a dos razones interrelacionadas: la ratio elevada y la indisciplina que supone trabajar en grupos en ciertas clases. Javier intenta aplicar estrictamente criterios didácticos y no basarse en la

comodidad organizativa, lo que en el futuro podría derivar en una rutina inconsciente. Busca, por tanto, una distribución grupal del alumnado lo más efectiva posible teniendo en cuenta aspectos como la fase o el momento de la sesión, el objetivo concreto que se persigue, el tipo de contenidos que se pretenden trabajar y las características de cada actividad. Para el profesor novel, no es lo mismo el agrupamiento necesario para una práctica controlada de contenidos lingüísticos durante la fase comprensiva de la sesión que el agrupamiento óptimo para una actividad grupal donde el objetivo es el uso creativo y autónomo de la lengua.

Para lograr la efectividad de los agrupamientos, Javier intenta aplicar su conocimiento teórico adquirido durante su formación inicial y establecer una relación directa entre la fase o momento de la sesión, que a su vez determina el tipo de actividad y el objetivo de las interacciones, y dichos agrupamientos. En este sentido, de forma generalizada el profesor novel opta por el gran grupo en actividades de presentación y repaso de contenidos al comienzo de la sesión, en actividades de motivación, de información, en la co-evaluación, y en actividades de expresión grupal como canciones, juegos, "giving instructions", "chorus work", "discussions", etc. La principal ventaja que observa Javier es que todos los alumnos están expuestos a la vez a un mismo "input" lo que permite controlar más fácilmente la producción de los alumnos y proponer actividades muy dinámicas y fáciles de controlar y donde el filtro afectivo es bajo favoreciendo la participación de todos los alumnos. Una variante de este agrupamiento es dividir a la clase en dos grupos para la realización de actividades muy motivantes como los juegos competitivos, o bien para llevar a cabo actividades de intercambio de comunicación como los debates en el tercer ciclo.

Otro de los agrupamientos más utilizados por el profesor novel es el trabajo en grupos. Distribuye a los niños en grupos de 4 a 6, dependiendo de la ratio, para llevar a cabo actividades de expresión más creativa y autónoma. Javier, considera este agrupamiento como una opción muy útil en clases con muchos alumnos donde estos tienen pocas oportunidades de participación, utilizándolo sobre todo en la fase de producción libre o expresiva para mejorar la fluidez y el uso autónomo de la lengua. Además, el profesor novel utiliza este agrupamiento como un medio para hacer que los alumnos superen su egocentrismo, desarrollen habilidades sociales, reduzcan su filtro afectivo y miedo al error y aumenten su capacidad de cooperación con los iguales y el aprendizaje autónomo.

Finalmente, la tercera opción básica de agrupamiento de los alumnos que utiliza Javier es la distribución por parejas. Lo considera muy útil en sus clases para la práctica y la consolidación de las destrezas orales en un contexto más controlado en donde la interiorización de los contenidos lingüísticos esté también presente como objetivo. Este agrupamiento por parejas permite también al profesor novel durante la etapa de práctica controlada llevar a cabo labores de observación y corrección directa de errores en las producciones, además de controlar mejor aspectos como el comportamiento, el nivel de ruido y la participación de los alumnos.

Independientemente del tipo de agrupamiento seleccionado para cada ocasión, el profesor novel debe decidir en el caso del trabajo en grupos y en parejas qué alumnos van a integrar cada uno de ellos y bajo qué criterios. En el caso de actividades de motivación y juegos donde la interacción es sencilla opta por una organización rápida y directa de los alumnos por cercanía, por orden alfabético, por número de clase, o al azar sin aplicar ningún criterio didáctico. La principal ventaja es la facilidad y rapidez con la que se forman los grupos y parejas, pero Javier ve el inconveniente de que no puede controlar aspectos como los diferentes niveles de competencia comunicativa, estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo, motivaciones o afinidad entre los niños. Ocurre lo mismo cuando son los alumnos los que deciden cómo agruparse de acuerdo a sus intereses, amistad, o proximidad, lo cual no siempre es positivo ya que suele haber alumnos insatisfechos pudiendo surgir problemas de conducta.

“Hoy les he dejado que eligieran ellos mismos las parejas lo cual no suelo hacer para poder mezclar niveles que me aseguren el éxito de la actividad. Como me temía se formaron dos grupos de niños con bajo nivel, y aunque han entendido la actividad cometen ciertos fallos de pronunciación y estructuración que un compañero de más nivel podría solucionar, bien directamente con su ayuda o bien con el input correcto que el otro niño imita” (14 de enero de 2004).

“Dentro de esta actividad he controlado mucho la composición de los grupos precisamente porque ha habido niños que estaban un poco justos en cuanto a la formulación correcta de las preguntas, así que he agrupado a los de más nivel directamente con los de menos. Cuando veo que el dominio de una destreza que vamos a practicar es generalizado y la actividad tiene un éxito casi asegurado soy más flexible y les dejo que se junten como quieran o bien igualo más los niveles. Sin embargo, hoy

necesitaba la ayuda de los más adelantados dejando claro que no era una competición sino un juego colaborativo en el que había que ayudar al compañero. Cuando he pasado por los grupos ha sido muy gratificante ver cómo algunos compañeros se esforzaban en que el otro pronunciase bien y utilizase la estructura correcta con toda naturalidad, sin presiones, por encontrarse entre iguales” (4 de febrero de 2004).

No obstante, es en las actividades más importantes desde un punto de vista comunicativo donde Javier intenta distribuir a los alumnos teniendo en cuenta el mayor aprovechamiento de la actividad. Es en este momento donde le surge el dilema del beneficio del aprendizaje cooperativo mediante parejas y grupos heterogéneos frente al mejor desarrollo de las destrezas orales entre alumnos con niveles de competencia comunicativa similares. El profesor novel tiene la clara tendencia de agrupar a los alumnos por nivel de competencia comunicativa y capacidades, lo que según él les permite avanzar más en el desarrollo de las destrezas orales y escritas, aunque es consciente de que optar siempre por grupos homogéneos está en contra del principio de atención a la diversidad y dificulta un aprendizaje cooperativo. Otra opción que pone en práctica es agrupar a los alumnos de forma heterogénea asignando a los más avanzados el papel de responsables o tutores dentro del grupo ayudando a los que tienen más dificultades. Esta opción permite atender a la diversidad, desarrollar la autonomía de los niños, su responsabilidad y el aprendizaje cooperativo.

Pero frente a estas ventajas, Javier ve el inconveniente de que los alumnos más capacitados se aburren y se cansan de esa responsabilidad reclamando mayores retos e interacciones de calidad y nivel sobre todo al trabajar en parejas.

"Otro problema que me encuentro a menudo es el de los agrupamientos. En 5º hay dos niños con un nivel tan bajo que al ponerles en parejas estropean al resto. Una opción es emparejarles con los más avanzados buscando un aprendizaje cooperativo pero la diferencia de nivel es tanta que los más avanzados no sacan ningún beneficio, se aburren y se frustran ante el constante fracaso y la verdad es que no se les puede condenar a esta situación. Si les pongo con niños de un nivel lo más similar posible es todavía peor porque no obtengo ningún avance. He optado por ponerme con ellos formando un grupo, lo cual está funcionando, pero entonces desatiendo la clase y no puedo observar, controlar ni ayudar al resto de niños. Sólo me queda alternar un poco todas estas posibilidades." (Diciembre de 2002)

"Aunque era una actividad en parejas he ampliado a grupos de tres y algunos de cuatro porque me estoy encontrando con el problema de que hay niños con un nivel más bajo que están empezando a ser rechazados porque hacen los juegos muy pesados, así que mezclando varios niveles evito la situación de conflicto directo entre el deseo de hacerlo bien de algunos y la dificultad de otros. También he probado a agruparles en parejas según niveles pero eso implica tener que estar constantemente con algún grupo para asegurar el éxito de la actividad dejando descuidados a los otros. En cambio mezclando niveles y ampliando los miembros del equipo son estos mismos los que se encargan de controlar el proceso y ayudar a todos para que se pueda jugar bien." (18 de febrero de 2004).

Ante este dilema, Javier suele optar por la rotaciones y la variedad en la distribución de los grupos y por asignar diferentes responsabilidades o roles dentro de ellos como pueden ser aparte del líder, el secretario (para destrezas escritas), el portavoz (para trabajar destrezas orales), el encargado de material y búsqueda de información (para trabajar la autonomía), el encargado de que se cumplan las normas..., asignando diferentes tareas a los alumnos de acuerdo con sus necesidades e intereses y evitando que toda la responsabilidad recaiga sobre el mismo.

Como ya he apuntado al principio, otra dificultad que le surge al profesor novel es la relación directa que tiene el tipo de agrupamiento seleccionado y la conducta de los alumnos. Surge por tanto el dilema entre distribuir a los niños para asegurarse el control del comportamiento o buscar el agrupamiento más adecuado para lograr los objetivos comunicativos. El beneficio de las actividades grupales, por ejemplo en el desarrollo de las destrezas orales, puede suponer para Javier un inconveniente en clases que presentan un mal comportamiento y no están acostumbradas a trabajar en grupos optando por agrupar a los alumnos bajo criterios alejados del propósito de las actividades.

"Es una clase, no sé por qué, con la que trabajo muchas más situaciones comunicativas que con los de 4º. Aparte de numerosos son tan dependientes que me paso gran parte del tiempo explicándoles la situación, lo que tiene que hacer, cómo, cuándo, etc., que inconscientemente estoy evitando ciertas actividades. Me estoy dando cuenta de que en esta clase trabajo muy poco en parejas y pequeño grupo al igual que actividades comunicativas. Mis clases son muy directivas, dirigidas al gran grupo y seguidas de trabajo individual, lo que no me gusta. Estoy intentando cambiar esto, pero como des

con una clase que no sabe trabajar con esta dinámica es muy difícil". (Diciembre de 2002).

"Han practicado la estructuras "How many _____ has it got?" y "has it got big/small or long/short _____?" en gran grupo, y aunque tenía pensado hacerlo han sido ellos los que me han sugerido jugar por parejas, interés que he aprovechado para hacer un contrato conductual en el que hemos decidido unas normas básicas de comportamiento, porque al ser tantos es complicado controlar el tono de voz y el grado de ruido. El año pasado al ser una ratio mucho menor trabajaba más en gran grupo porque permitía mayor control de la situación, pero ahora me he dado cuenta de que al ser bastantes más se aburren al no poder intervenir tanto como quisieran, por eso estoy cambiando esta tendencia de agrupación aunque tiene que ir acompañada de estrategias eficientes de control de conducta porque no están muy acostumbrados a esta dinámica". (29 de enero de 2004).

No obstante, las dificultades del profesor novel no terminan una vez decidido el tipo de agrupamiento más adecuado según sus propósitos y el tipo de actividad, sino que debe ejercer un control constante sobre los grupos y asegurar su correcto funcionamiento introduciendo modificaciones si los resultados no son adecuados. En este sentido, Javier se pasea por el aula observando y controlando las producciones de los alumnos y otros aspectos como su grado de participación y comportamiento, ejerciendo al mismo tiempo una función evaluativa, de corrección y de control del proceso.

"Finalmente, cada vez hago más actividades grupales aunque tengo el problema de la corrección, como en otros cursos. Apenas corrijo nada individualmente porque apenas tengo tiempo, lo hago en común pero debería ser más estricto, controlarlo como al principio y observar realmente cómo se trabaja dentro de los grupos porque si no la evaluación no es muy precisa". (Diciembre de 2002).

"A pesar de que paso por todos los grupos me es imposible realizar la corrección de errores, así que siempre les digo que ayuden a sus compañeros, o pongo normas como que hasta que no haga bien la pregunta no pueden seguir con el juego lo cual les implica en un trabajo colaborativo". (14 de enero de 2004).

De nuevo, en este control del trabajo y de las producciones de los alumnos durante el trabajo grupal, el principal inconveniente es tener grupos con una ratio alta, lo que

dificulta la observación, evaluación y corrección en las distribuciones grupales, menores posibilidades de participación en gran grupo y una mayor dificultad en la distribución espacial por niveles, afinidad, conducta...

"Lo que sí era una ventaja en las clases de Infantil de los otros centros era el menor número alumnos, casi la mitad, con lo que tenía más oportunidades para interactuar con los niños, no solamente en este tipo de actividades, sino en todas. Creo que por esta razón y de manera casi inconsciente estoy evitando juegos y actividades que fomentan la producción oral dirigida y espontánea solamente porque en lo que intervienen todos se me va la sesión aparte de que los niños desconectan y se aburren. He optado por la producción oral en gran grupo a través de canciones y rimas o bien elijo a algún niño para las rutinas, el problema es que son tantos de varias clases que no me acuerdo de quién ha intervenido. En definitiva, he notado cómo el número de alumnos ha influido en el tipo de actividades que planteo" (3 de mayo de 2004).

Un segundo grupo de problemas es el relacionado con **el control y organización del tiempo de la sesión**. Para llevar a cabo una adecuada gestión del tiempo de las sesiones, Javier calcula el tiempo estimado en la realización de las actividades ajustándolo al tiempo disponible, no obstante, aspectos como las rutinas iniciales y finales, la falta de técnicas de organización de la información, la falta de atención de algunos alumnos, los imprevistos de cualquier clase, variables como el cansancio, hora del día, motivación de los alumnos, proximidad de una festividad..., y la escasa experiencia docente para ajustar los tiempos estimados en la realización de las actividades, son la causa de la aparición de "tiempos muertos" o la falta de tiempo en las sesiones.

"Con 3º me veo desbordado por la falta de tiempo y toda las cosas que pretendo hacer. Aunque preparo todos los días las clases no calculo bien el tiempo y el número de actividades, con lo que no termino todo lo que tenía pensado hacer (...) Además parece que cuanto menos tiempo tienen, más factores externos lo limitan, como hoy mismo. La tutora de 3º me ha pedido un rato (que se ha convertido en más de media hora) para que terminaran un examen de matemáticas, con lo que la clase se ha quedado en nada." (12 de diciembre de 2002)

"Lo difícil aquí es calcular el tiempo justo para realizar el juego de tal manera que no se quede corto, con la consiguiente desilusión de los niños, ni que se prolongue excesivamente porque pierde su interés inicial. En este caso, a pesar de la poca

experiencia que tengo, lo errores en este sentido me han permitido desarrollar la capacidad de calcular temporalmente cuanto pueden durar ciertas actividades y cada vez me equivoco menos, así que en este caso la actividad fue un éxito" (2 de febrero de 2004).

La primera situación, encontrarse con tiempo sobrante, es menos común ya que el profesor novel tiene la tendencia a seleccionar y diseñar más actividades de las que se podrían realizar en una sesión teniendo en cuenta un ritmo de trabajo medio. Estas actividades a mayores normalmente se dirigen al desarrollo de aspectos como el "spelling", el léxico, la sub-competencia gramatical o la composición escrita en ciclos superiores.

La ventaja de estas actividades es que son individuales y pueden realizarse en cualquier momento ya que son un refuerzo de los contenidos aprendidos, con lo que Javier dispone de ellas durante las sesiones y las utiliza para cubrir esos tiempos muertos de la sesión y para la atención a la diversidad, ya sea como ampliación dentro de la propia sesión o bien como refuerzo en forma de deberes para casa.

"Otro de los problemas que tengo en todas las clases, pero más con este grupo, son los distintos ritmos, más que de aprendizaje, de trabajo, de realización de actividades. En las grupales no hay tanto desfase porque se pueden alargar lo necesario pero en las individuales, especialmente de writing, siempre hay niños que terminan antes y exigen actividades nuevas. Como es lógico, estas actividades tienen que ser del mismo tipo por lo que suelo tener preparadas actividades de ampliación pero durante toda la unidad hay niños que pueden trabajar el doble con lo que llega un momento en que se me terminan los recursos. Es en estos casos, como ha ocurrido hoy, cuando recurro a algo que puede cuestionarse ya que les mando colorear las imágenes de las actividades realizadas o simplemente repasar las palabras nuevas o escribirlas en un papel para mantenerles ocupados dos o tres minutos en lo que acaba el resto. Estos pequeños "parches" me permite controlar la transición entre las actividades y controlar los distintos ritmos, no obstante si el tiempo es superior recurro a las actividades de ampliación y refuerzo." (1 de diciembre de 2003).

Sin embargo, hay ocasiones en que a pesar de programar a corto plazo considerando una temporalización algo superior al tiempo de la propia sesión y de tener actividades escritas preparadas, Javier se encuentra sin propuesta de actividades hasta 15 minutos

antes de finalizar la sesión. Aunque no es una situación normal, ya que los tiempos de ajuste no suelen superar los cinco minutos, genera en el profesor novel una sensación de desaprovechar el tiempo y de no ser competente en la gestión y control de un factor tan importante como el tiempo.

"Hoy con 4º por primera vez me he quedado corto en cuanto a las actividades programadas. Siempre suelo programar de más, con actividades de ampliación y refuerzo para tener controladas las variaciones en cuanto al ritmo de realización de los niños. No obstante, que tenga programaciones amplias respecto a una sesión no quiere decir que me quede a medias o no les dé tiempo a los niños a realizar las actividades, sino que planifico para una hora y después amplío. Pero hoy en concreto ha coincidido que la unidad didáctica finalizaba y el repaso de los contenidos lo han realizado más deprisa de lo que esperaba, con lo que me he encontrado con veinte minutos en vacío. Aunque no me hubiese costado nada repetir alguna actividad exitosa o improvisar variantes u otras nuevas actividades, he decidido dedicar este tiempo para corregir cuadernos y libros de actividades mientras ellos repasaban el tema en silencio y terminaban trabajos atrasados e incompletos. El problema lo he tenido con los más avanzados que tenían todo terminado y reclamaban más actividades, así que he tenido que recurrir al libro de actividades y dejarles realizar actividades de otras sesiones porque no disponía en ese momento de ninguna otra." (7 de febrero de 2003).

"El juego se ha alargado más de lo preciso y me he encontrado con una dificultad que hace bastante que no se producía, el hecho de encontrarse en un umbral temporal de tal manera que si amplías el juego hasta el final de la clase puede que se aburran pero por otro lado no tienes tiempo para introducir otra actividad y no tienes disponible una de menos duración. Cuando preparé la clase esta mañana, después del juego tenía prevista una actividad de expresión escrita y otra de reserva de listening del Activity Book pero se ha alargado el juego lo suficiente para no poder introducir las con lo que me he encontrado con diez minutos libres al final de la clase sin ocupación así que he decidido seguir con el juego a pesar del riesgo de saturar la actividad y convertirla en aburrida, pero dadas las características concretas de esta (competición, disposición grupal....) no ha habido problema. Me suele pasar esto en este tipo de juegos donde es difícil calcular el tiempo aunque cada vez menos." (9 de marzo de 2004).

La principal causa de este desajuste es la falta de experiencia para calcular el tiempo de realización de las actividades teniendo en cuenta el nivel medio de la clase, sus conocimientos previos o factores como el grado de motivación de los alumnos. El profesor novel, mediante la evaluación inicial y el conocimiento que va adquiriendo de los niños, se hace una idea de las capacidades de estos como grupo así como de su ritmo de trabajo y motivación hacia las tareas; no obstante, esta percepción es general y aunque válida en muchos casos, no siempre es efectiva sobre todo cuando los conocimientos previos necesarios para la realización de ciertas actividades son más amplios de lo esperado. En este sentido, actividades que el profesor puede considerar como novedosas y con un cierto grado de complejidad son sencillas de realizar por los alumnos terminando bastante antes de lo esperado.

Otro factor muy importante es el de la motivación lo que a su vez puede afectar al ritmo e intensidad del trabajo. Aunque el profesor novel intenta seleccionar aquellos contextos de comunicación, materiales y actividades, más motivantes para los alumnos, ciertas situaciones despiertan un interés no esperado por el docente lo que desborda sus previsiones y expectativas con respecto al ritmo de trabajo del grupo, el cual puede terminar bastante antes de lo esperado. En estos casos improvisa para rellenar ese tiempo muerto, normalmente mediante repases de vocabulario y estructuras gramaticales, ampliando el tiempo de las actividades por parejas e individuales, reforzando las canciones de la unidad didáctica, corrigiendo actividades pendientes o llevando a cabo una evaluación más minuciosa de las destrezas orales repitiendo actividades de carácter evaluativo como los “role plays”, sobre todo si en sesiones anteriores no dio tiempo a todos los grupos a poner en común su trabajo. Javier también dispone, para los ciclos inferiores, de un banco de actividades orales y de gran grupo como juegos de TPR, juegos de pronunciación como “spelling bee” o “back spelling”, de vocabulario..., muy conocidos por los alumnos, motivantes y que no tienen un tiempo específico. Dado que estos tiempos muertos no son muy comunes y no suelen superar los cinco minutos al final de las sesiones, no suponen un problema excesivamente preocupante para Javier aunque sí le hacen ser consciente de la dificultad que le supone controlar ciertas variantes y factores como es el caso del tiempo.

Más común es que el profesor novel se quede sin tiempo para poder trabajar todo lo programado para esa sesión. Como ya he apuntado, la tendencia de Javier es la de programar teniendo en cuenta más tiempo del disponible dejando para el final de la

sesión actividades de ajuste que no dependen directamente de materiales concretos o “inputs”, sino que pueden realizarse en cualquier otro momento. No obstante, el verdadero problema surge cuando no da tiempo a finalizar actividades consideradas por Javier como esenciales dentro de lo programado para esa sesión. Existen muchos factores puntuales causantes de esta falta de tiempo para terminar las actividades, la mayoría achacables a los alumnos como pueden ser el cansancio de los niños, problemas de comportamiento, imprevistos con los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, falta de atención, desmotivación, etc.

"Al final me ha faltado tiempo y he tenido que dejar a medias una explicación y no ha sido porque lo haya calculado mal sino por el incidente con Y. que me ha trastocado la sesión. Esto suele ocurrir bastantes veces ya que surgen situaciones que no puedes predecir y que te hacen modificar lo planificado. Normalmente lo que hago para evitarlo es centrarme en la explicación, el input central (cuento, canción, diálogo...) y las actividades comunicativas esenciales dejando para el final las individuales que pueden realizar en casa." (Enero de 2003).

En ocasiones la excesiva motivación e interés hacia una actividad hace que los alumnos demanden más tiempo o propongan alternativas en su realización prolongándose más de lo esperado con el consentimiento del profesor novel que lo considera positivo a pesar del desajuste que supone en la sesión y en la programación semanal.

"Hoy por ejemplo tenía previsto comenzar la lección nueva, pero he comenzado por repasar los contenidos anteriores, han querido repetir un juego comunicativo y de TPR, una cosa ha llevado a la otra y no hemos empezado la nueva lección. Esto es algo que no me preocupa cuando veo a los chavales motivados y aprendiendo, no voy a cortarles para cumplir lo que tenía previsto. Además muchas veces estas clases espontáneas son las más ricas y divertidas ya que te dejas llevar por la improvisación y por las ganas de los chavales." (19 de noviembre de 2002).

"La verdad es que me estoy dando cuenta que en este caso son los niños los que dirigen en parte la clase ya que me dejo llevar por sus intereses y les doy mucha participación. Se inventan actividades y juegos comunicativos en el momento o variantes de algunos que planteo yo, pero no me importa variar la sesión si con eso veo que aprenden." (21 de noviembre de 2002).

"A pesar de que a la hora de prepararme las clases tengo en cuenta la posible duración de las actividades no pongo un tiempo estricto porque hay muchos factores que no puedo controlar como la motivación. Hay actividades que resultan un éxito y podría estar toda la clase con ellas mientras que otras, a pesar de que pienses que son buenas, son un fracaso. Esta situación me pasa porque todavía no tengo la experiencia suficiente para saber qué actividades son exitosas y cuáles no funcionan, independientemente de las peculiaridades de cada grupo. Supongo que con los años me iré haciendo con un banco de actividades de éxito garantizado, pero por el momento tengo que adaptarme a la situación, de tal manera que cuando veo que no funciona la sustituyo rápidamente por otra o bien la prolongo, aunque esto me trae bastantes problemas de organización temporal" (29 de enero de 2004).

Estos casos, al ser puntuales y no generalizables a otras sesiones, son menos preocupantes para Javier, quien intenta reajustar la siguiente sesión para dar cabida a las actividades que los alumnos no han podido terminar en el caso de que sean orales o escritas no individuales, ya que el resto pueden terminarse en casa. Otra solución que se plantea sobre la marcha, una vez que es consciente de que no va a dar tiempo a finalizar lo planificado, es priorizar ciertos momentos de la sesión y ciertas actividades sobre otras en función de la importancia que tienen para el profesor novel. En este sentido, suele acortar la fase de repaso y la práctica controlada reduciendo el tiempo de las actividades orales por parejas de consolidación de contenidos lingüísticos y relegando para tareas de casa las individuales escritas, todo ello para no sacrificar la fase de producción más autónoma y creativa mediante actividades grupales que se desarrolla en la última fase de la sesión.

"Esto trato de compensarlo omitiendo del manual de este año aquello que me parece repetitivo o secundario en función de lo que avanzan los niños. Como es un clase muy buena y la mayoría trabaja mucho en casa puedo omitir actividades sencillas y repetitivas como el aprendizaje del vocabulario o pequeños proyectos que mando como deberes, dejando el tiempo del aula para actividades comunicativas grupales más complicadas." (19 de noviembre de 2002).

"Por otro lado parece que he encontrado una solución a la falta de tiempo. El problema es que al tener que presentar los contenidos, practicarlos, realizar actividades grupales, resolver dudas..., apenas quedaba tiempo para la realización de las

actividades individuales del Activity Book con lo que se iban acumulando. La solución que pensé y que he puesto hoy en práctica es dedicarme a aquello que sólo se puede hacer en clase, es decir, las actividades comunicativas sobre todo orales, y dejar las individuales y escritas para casa, como deberes. De esta manera saco tiempo para practicar más la lengua en el aula dejando un tiempo para la corrección en común de estas actividades del libro que realmente no son tan complicadas” (29 de octubre de 2003).

“Finalmente, ha dado tiempo a realizar una actividad oral de completar por parejas la información de una agenda de cumpleaños mediante las preguntas trabajadas, pero he tenido que suprimir otras que tenía preparadas: las correcciones y las actividades escritas individuales que he mandado para casa, entre otras cosas porque no necesitan una consolidación inmediata ni una práctica oral controlada” (4 de febrero de 2004).

Hay situaciones en las que la falta de tiempo no se puede achacar a los alumnos y no se puede explicar por factores externos, inesperados y puntuales, sino que son el resultado de una mala programación y gestión del tiempo, lo que preocupa especialmente a Javier ya que pueden prolongarse a lo largo del curso y no se pueden solucionar tan fácilmente como con los ajustes antes mencionados. Algunas de las principales causas de estos desajustes son el excesivo tiempo que dedica a las rutinas y al repaso y presentación de contenidos al comienzo de las sesiones y la falta de experiencia del profesor novel para calcular el tiempo que pueden requerir ciertas actividades sobre todo las grupales de producción creativa. A esto suele sumarse una falta de conocimiento de las capacidades reales de los alumnos y el grado de dominio de ciertos contenidos lingüísticos.

“Con la clase de tercero me he dado cuenta de que todavía no conozco el ritmo de aprendizaje de los alumnos ya que me preparo la clase y sólo me da tiempo a hacer la mitad de las cosas que tenía pensadas. Tampoco me preocupa mucho, más vale que sobre que no que falte, pero siempre intento que la sesión sea completa, que no quede ninguna actividad a la mitad.” (19 de noviembre de 2002).

“Lo que he hecho al entrar es reducir al máximo la rutina de saludar a la mascota y preguntar el tiempo que hacía sin utilizar ya las flashcards. La verdad es que han respondido bien y no han protestado por el cambio. Yo creo que sólo necesitan la referencia temporal y espacial que suponen las rutinas para sentirse a gusto, pero no todo el proceso porque ya han asimilado los contenidos y la estructura. Creo que a

veces soy yo el que se obsesiona por repetir y reforzar más allá de las necesidades de los propios niños. De esta manera, pasando por encima de las rutinas y del repaso he conseguido ganar un tiempo muy necesario para poder comenzar el nuevo tópico." (10 de diciembre de 2003).

"La clase de 3º la he comenzado teniendo en cuenta el fallo del día anterior en el que dejé la actividad central (un juego comunicativo) a medias por falta de organización de los tiempos de la clase. Para asegurarme el tiempo y darles posibilidad de jugar tranquilos hoy no he comenzado con las rutinas del tiempo y la contraseña (cada dos sesiones introduzco una palabra nueva que deben recordar), sino que he repasado rápidamente los contenidos anteriores y he pasado a la actividad central." (14 de enero de 2003).

Al principio de curso Javier lleva a cabo una evaluación inicial que le permite hacerse una idea de las capacidades de sus alumnos pero no siempre detecta ciertas carencias y lagunas en sus conocimientos previos. El resultado es que en ocasiones considera que ciertas actividades son más asequibles para los alumnos de lo que realmente son, llevándoles finalmente más tiempo de lo esperado el realizarlas, además de requerir una mayor explicación por parte del profesor e incluso una práctica previa controlada o la presentación de contenidos como vocabulario, supuestamente adquirido en cursos anteriores.

"Por otro lado, para trabajar el vocabulario he recurrido a juegos con flashcards pero introduciendo sólo cinco palabras nuevas después de comprobar que no tienen conocimientos previos sobre este tópico. También he realizado el típico juego de TPR donde las órdenes tienen como referente sus prendas de vestir y cuando me he querido dar cuenta se me ha pasado la hora." (11 de febrero de 2004).

En estos casos, la respuesta del profesor novel es la misma que la descrita anteriormente: priorizar las actividades orales sobre las escritas, las grupales frente a las individuales, reducir la práctica controlada y mantener la de producción creativa. También utiliza como recurso para ajustar el tiempo cambiar las producciones y puestas en común individuales por producciones de toda la clase al mismo tiempo, normalmente a la hora de corregir actividades, dejar actividades individuales como deberes para casa y dejar la puesta en común en actividades de producción libre para la siguiente sesión.

En menos ocasiones el profesor novel reduce el tiempo de explicación y presentación de nuevos contenidos dejando los contenidos lingüísticos más complejos para la siguiente clase. En las situaciones más extremas, como al detectar una laguna importante en los conocimientos previos, utiliza la sesión posterior entera para alcanzar los objetivos previstos, lo cual no repercute en el desarrollo de la programación ya que en la temporalización inicial Javier incluye dos o tres sesiones de repaso y evaluación que también sirven como ajuste en estos casos.

Más allá de la falta o exceso de tiempo global en las sesiones, otra de las preocupaciones de Javier es delimitar correctamente los tiempos, momentos o fases dentro de la sesión para trabajar de forma equilibrada las cuatro destrezas básicas y asegurar la transición de una producción controlada a una producción lo más autónoma y creativa posible. En este sentido, el profesor novel diferencia tres etapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la metodología que lleva a cabo: una etapa de repaso y/o presentación de contenidos nuevos, una fase de práctica controlada dirigida a la interiorización y consolidación de los contenidos lingüísticos y una fase de producción autónoma y creativa. Dentro de estas fases es necesaria la gestión de otros momentos como el de introducción de las de actividades centrales y secundarias, de trabajo colectivo y grupal, trabajo individual con el activity book y corrección o puesta en común.

A la hora de decidir la duración de cada una de estas fases Javier tiene en cuenta varios factores como el momento en el que se encuentra dentro de la unidad didáctica, el tipo, cantidad y dificultad de las funciones comunicativas y contenidos lingüísticos a trabajar, las características de los alumnos (como la edad, capacidades, motivación, ritmo de aprendizaje o grado de atención) y el número de sesiones a la semana y si éstas se componen de una hora o de media hora.

Generalmente, la presentación de contenidos es más extensa al comienzo de la unidad didáctica, posteriormente la mayor parte de las actividades serán de práctica controlada y una vez asegurado un mínimo dominio de los contenidos lingüísticos, la atención y el tiempo recaerán en la fase de producción más libre. La distribución del tiempo mediante estos momentos o fases no sólo la realiza el profesor novel de manera sincrónica dentro de la sesión, sino diacrónicamente a lo largo de la unidad didáctica y a lo largo de toda la etapa. En este último caso y de manera general, en los ciclos iniciales la falta de

competencia comunicativa implica una fase de práctica y producción controlada más extensa dejando paso progresivamente en ciclos superiores a más tiempo para el uso creativo y autónomo de la lengua.

Finalmente, otro de los grupos de dificultades es el relativo a **la distribución del espacio**. Las características concretas de la didáctica de esta área requieren una distribución espacial concreta en la que se disponga de zonas diferenciadas y de un amplio espacio para las actividades de producción oral. La mejor opción para Javier es disponer de un espacio propio, de un aula de inglés que le permita reducir el tiempo que se pierde adecuando las aulas a los requisitos de ciertas actividades y momentos de la sesión, lo que perjudica al proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que el profesor novel llega a plantearse si ciertas actividades de poca duración salen “rentables” temporalmente cuando requieren una redistribución importante del espacio de la clase y del mobiliario.

"Yo la verdad echo de menos un espacio propio. Se está hablando mucho de las aulas de lengua con medios audiovisuales, tarima para los "role plays"..., incluso hay diseños de la estructura y distribución ideal de estos espacios, pero todavía no he visto ninguna. El colegio donde estoy es de construcción muy reciente y no dispone de esta aula, aunque sí de una de música." (25 de noviembre de 2002).

Al mismo tiempo la modificación del espacio puede generar un aumento de ruido y desorganización momentánea que en ciertos grupos puede desembocar en mal comportamiento, a lo que hay que sumar el tiempo necesario para reubicar el mobiliario antes de que finalice la sesión. Convertir el aula de los tutores en una clase espacialmente adecuada al aprendizaje de la lengua supone además una serie de hábitos y rutinas de actuación en los alumnos difíciles de interiorizar.

Todo esto hace que Javier tienda a modificar lo menos posible los espacios del aula y lo haga sólo en actividades en las que sea determinante como la realización de “role plays” o actividades de respuesta física.

"Después del repaso les he sentado en el suelo y les he contado las historias pero haciéndolas muy participativas ya que ellos han puesto nombre a los personajes, han ido diciendo en inglés todos los alimentos que iban apareciendo y han intentado adivinar si eran del gusto o no de los protagonistas. La verdad es que la clase no está

preparada para este tipo de actividades (dónde estará el aula de Inglés), no hay suficiente espacio ni apartando las mesas, con lo cual los niños estaban incómodos y amontonados con el consiguiente jaleo que dificultó un poco la actividad. Hay aspectos como el espacio que apenas te planteas a la hora de programar o seleccionar las actividades a pesar de que en la Facultad aparecía en todas las unidades didácticas, pero el hecho de que no dependa en ocasiones de tu voluntad sólo te deja la opción de no realizar cierto tipo de actividades o bien no tenerlo en cuenta." (28 de abril de 2004).

No obstante, Javier es consciente de la importancia de aspectos como un buen contacto visual ente alumnos, la disponibilidad o no de mesas grupales, un buen acceso para poder evaluar y corregir de forma inmediata las producciones en parejas y grupos, la correcta distribución y facilidad de acceso a los medios audiovisuales e informáticos, disponer de un espacio para la biblioteca de inglés y zona de lectura, etc. Dado las carencias espaciales de los centros a los que hacen referencia los diarios del profesor, Javier percibe la variante del espacio como un factor fuera de su control y responsabilidad a pesar de esforzarse por modificarlo y mejorarlo en la medida de lo posible. No ayuda a estos cambios que algunos tutores y tutoras consideren el aula como un espacio de su propiedad siendo reticentes a cualquier cambio que pueda realizar.

Adaptándose a las posibilidades del contexto, dependiendo del tipo de actividad y de las posibilidades del aula Javier utiliza varias distribuciones espaciales básicas. La más común es la distribución de las mesas por filas respetando la organización del tutor para no perder tiempo en cambios.

Esta organización del espacio del aula es muy utilizada por el profesor novel a la hora de proporcionar el input asegurando el contacto visual de toda la clase, trabajar con materiales visuales como "didactic posters" o "flashcards", el uso de la pizarra para explicaciones y presentación de contenidos, actividades de repaso, producciones de toda la clase como canciones, corrección común de actividades y en general en cualquier actividad de gran grupo. La principal desventaja que ve Javier en esta distribución es que no favorece la interacción entre los alumnos, el trabajo colaborativo ni la integración social con lo cual un abuso perjudica seriamente el aprendizaje de esta área.

Una alternativa es distribuir la clase de forma semicircular, de tal manera que el contacto visual sea con el profesor y entre alumnos. El gran espacio central que queda es muy útil para la realización de “role plays” y actividades de respuesta física. También facilita la realización de actividades de coevaluación, las discusiones y debates. No obstante, esta distribución del espacio no favorece el trabajo en grupos ya que normalmente la interacción entre alumnos se da sólo con el compañero que está sentado justo al lado.

Javier utiliza una nueva distribución del espacio para las actividades grupales. Normalmente distribuye las mesas en grupos de cuatro para la realización de tareas, proyectos, actividades que requieran manipulación de materiales, actividades artísticas..., normalmente durante la fase de producción más autónoma y creativa. En el caso concreto del trabajo por parejas los alumnos juntan sus mesas y/ sillas una enfrente de la otra. Normalmente Javier utiliza esta distribución espacial durante la fase práctica para la consolidación comprensiva de contenidos lingüísticos. El profesor novel da mucha importancia al control del acceso a los grupos y parejas para garantizar el apoyo individual y una corrección y evaluación rápida y eficaz.

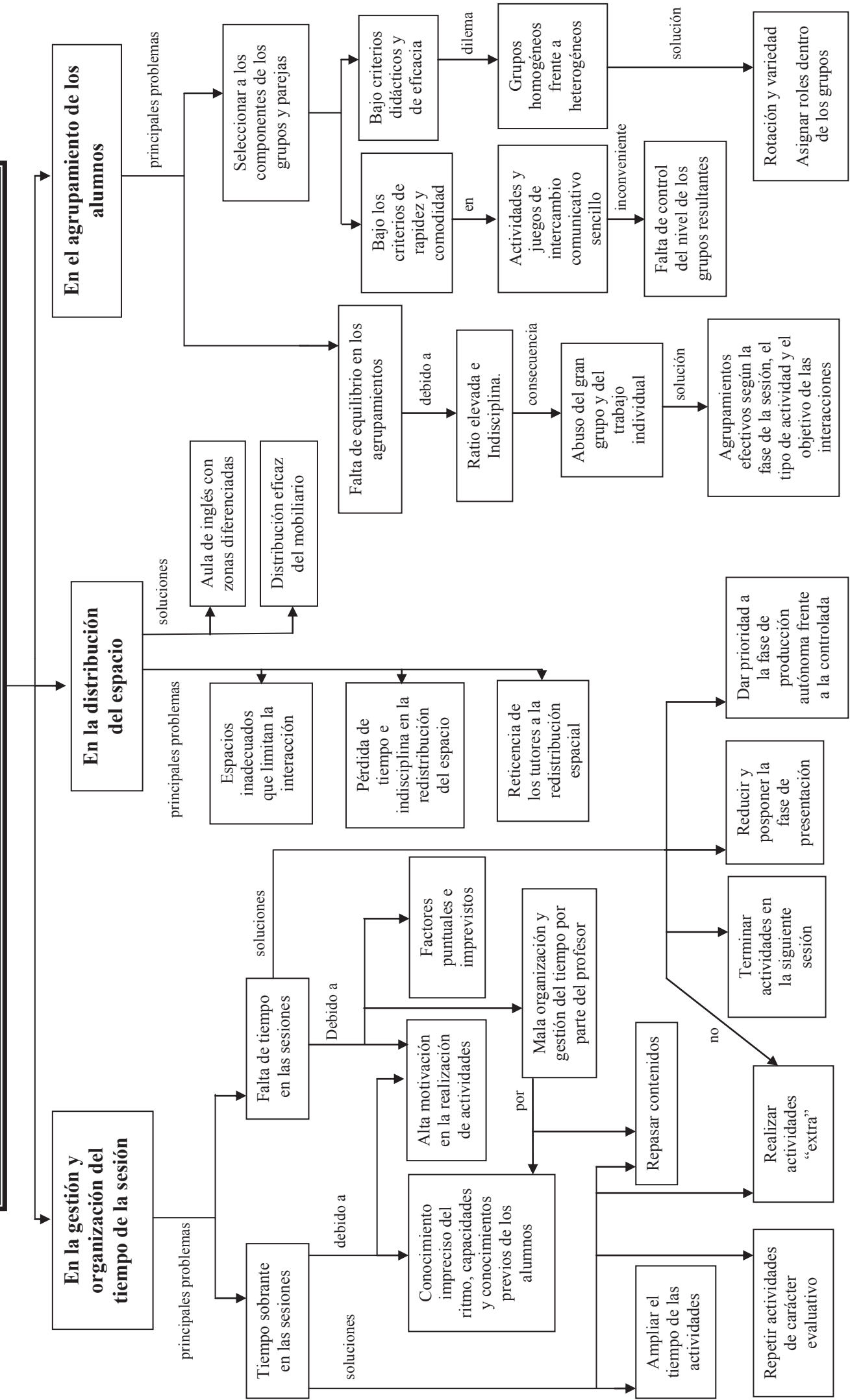
Finalmente, dado que Javier no dispone de un aula propia en los dos centros educativos a los que se refieren los diarios, intenta en la medida de lo posible distribuir el aula del tutor por zonas para lo cual la relación con el compañero es esencial para su colaboración.

“En parte es como si los especialistas estuviéramos marginados, no pertenecemos a ningún lugar y muchas veces no tenemos casi espacio propio. Algunos compañeros parece que nos hacen un favor al dejarnos entrar en sus aulas, no sin antes cerrar todo con llave y no tienen en cuenta cuándo entras porque siempre les pillas en la mitad de algo que por supuesto terminan antes de irse” (21 de noviembre de 2002).

“El tutor se cree el dueño de todos los espacios y parece que tienes que pedirle permiso para colocar algo de este tipo, si el “English Corner” estuviera estipulado y generalizado no existiría este problema. Más aún, si se utilizase un aula de inglés y los niños se desplazaran tendría materiales permanentes y mucho más espacio para sus producciones y para las actividades comunicativas, pero esto es un utopía porque la Administración no va a invertir nada” (17 de noviembre de 2003).

En este sentido el profesor novel se esfuerza por conseguir una distribución espacial que incluya las siguientes zonas de actividad (ver anexo nº 1): una zona audiovisual para las audiciones que complemente a la del centro y reduzca los desplazamientos, una biblioteca de aula o la propia del tutor incluyendo material en inglés, una zona de expresión libre, un mural o espacio en la pared para incluir claves visuales de los contenidos lingüísticos que se están trabajando, una zona de materiales y recursos de inglés, un rincón del ordenador, que Javier considera imprescindible para la consulta rápida de Internet y una zona para el trabajo autónomo y colaborativo con un fácil acceso por parte del profesor.

PROBLEMAS EN LA GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO, LA DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO Y EL AGRUPAMIENTO



3.2.4. Problemas del profesor novel en la aplicación de estrategias de enseñanza y en relación al aprendizaje de los alumnos

En esta categoría se incluyen las dificultades durante la puesta en práctica de estrategias dirigidas al desarrollo de cada una de las cuatro destrezas básicas (listening, speaking, reading y writing) y su integración, la toma de decisiones metodológicas, la consolidación de rutinas de actuación, así como los problemas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos lingüísticos concretos como la gramática, el vocabulario y los contenidos socioculturales.

En el análisis categórico de los diarios personales gran parte de las reflexiones del profesor novel respecto a las dificultades y dilemas que encuentra durante el proceso de enseñanza-aprendizaje giran en torno a cuatro grandes grupos. Dichos grupos de problemas coinciden con las cuatro destrezas básicas y surgen a la hora de poner en práctica estrategias de enseñanza destinadas al desarrollo de la competencia comunicativa en cada una de ellas.

No obstante, antes de comenzar con un análisis pormenorizado de las dificultades que encuentra Javier en **el desarrollo de las destrezas básicas**, un problema común a todas ellas es cómo trabajarlas globalmente y de manera integrada respetando al mismo tiempo la necesidad de priorizar las destrezas orales sobre las escritas. Aunque el profesor novel intenta compaginar ambos principios en el desarrollo de destrezas, observa cómo no siempre se cumple por parte de las guías didácticas, apareciendo un claro desequilibrio entre ellas que se refleja en el número e importancia de las actividades y en el tiempo dedicado a cada una de ellas.

"Después de esta clase he ido con mis alumnos de 5º. Me doy cuenta de la diferencia que existe con las clases de 6º donde las actividades orales no son predominantes en parte por el excesivo valor que le doy al escrito en este ciclo (parece que si no van a la ESO con un buen nivel en esta destreza no han aprendido nada) y en parte porque este libro de texto no ayuda al plantear muchos "communicative drills" excesivamente sencillos y pocas actividades orales creativas y que supongan un reto para los niños más allá de simples juegos. También los tópicos son más o menos propicios al trabajo oral o escrito aunque ahí debe estar el profesor para meter un "role-play", una lectura,

una actividad de expresión escrita..., para compensar un posible desequilibrio entre destrezas" (27 de enero de 2004).

"De lo que sí que me he dado cuenta es de que por lo general la destreza de "reading" la dominan a estos niveles ya que son capaces de leer un texto largo con fluidez y buena pronunciación. En cambio la destreza que más floja veo es la de "listening" lo cual en principio es una contradicción si se tiene en cuenta los principios de priorización de destrezas del Currículo Oficial. Parece ser que la profesora del año pasado incidía bastante en la lectura aunque no en la escritura lo cual ha creado un desequilibrio que intento solucionar con los "projects" (26 de marzo de 2004).

En principio rectificar este planteamiento erróneo de algunos libros de texto es sencillo para el docente quien reduce las actividades de lectura y de escritura en el primer ciclo de tal manera que el peso del aprendizaje se centre en la dimensión oral pero al mismo tiempo trabajando desde el principio las cuatro destrezas básicas, respetando así los principios de priorización y de globalización.

"Después de escucharlo he hecho algunas preguntas de comprensión sencillas, pero lo que más me interesaba es qué tal están con respecto a la lectura, ya que hay compañeros que apenas lo tocan en el primer ciclo centrándose en el listening. En mi opinión aunque las destrezas orales tengan prioridad son totalmente compatibles con la iniciación a la lectura y escritura desde el principio (no en Infantil), pero algunos no lo entienden así y lo dejan relegado con lo que al llegar a tercero partimos de cero. Me ha sorprendido la capacidad lectora de los niños que han intervenido, en total ocho, y espero que no sea una casualidad. Han leído sin miedo, lo que quiere decir que lo han hecho antes, y con buena pronunciación, así que este año, como el anterior, voy a hacer hincapié en la lectura facilitándoles las transcripciones de canciones, rimas..., una vez aprendidas oralmente" (1 de octubre de 2003).

"Poco a poco estoy siendo capaz de priorizar las destrezas orales frente a la producción escrita, para ello me centro en la versión oral de la actividad central del libro (si no la tiene se incorpora con actividades nuevas) dejando la producción escrita para el final de la sesión o bien para casa como deberes, así como las actividades que llevan más tiempo realizar, como recortar, pegar, etc. De esta manera me aseguro una práctica oral real ocupando la mayor parte del tiempo de la sesión, porque es realmente cuando los niños pueden practicar bajo mi supervisión. Si dedico mucho

tiempo como antes a actividades escritas esa priorización no se da porque el tiempo de casa no se puede utilizar con este fin" (28 de febrero de 2004).

Sin embargo, Javier es consciente de que en el segundo ciclo la puesta en práctica de estos principios es más complicada ya que, en su opinión, se produce un salto cualitativo y cuantitativo en el tratamiento de la lectoescritura demasiado brusco. Un déficit de práctica controlada en cursos anteriores respecto a las destrezas escritas hace que los alumnos no estén del todo preparados apareciendo sobre todo problemas de pronunciación en la lectura en voz alta y de ortografía y corrección gramatical en la escritura. En este sentido, el docente ve en la propuesta de las editoriales un desfase entre la práctica en el primer ciclo y el grado de exigencia en el segundo que intenta solucionar con actividades extra y más práctica en el aula y sobre todo en casa debido a la falta de tiempo.

"Me da la sensación de que al inicio del curso la evaluación inicial, al menos en este curso, no ha sido muy eficaz posiblemente porque el nivel de inglés en el primer ciclo es superable por un niño medianamente trabajador y capaz, y es ahora, a mitad de curso, cuando se produce un cambio radical en el inglés, pasando de un más que probable aprendizaje centrado en vocabulario y en el "listening", al desarrollo de capacidades comunicativas, una mayor complejidad de las estructuras lingüísticas a la hora de comunicar y al inicio del "reading" y del "writing". En mi opinión es en este curso cuando se empiezan a vislumbrar las dificultades reales de algunos niños y más en este trimestre" (12 de febrero de 2004).

Finalmente, en el tercer ciclo es mucho más sencillo respetar un tratamiento global e integrado de las destrezas con alumnos que tienen una competencia comunicativa más equilibrada entre ellas. Por tanto aunque el novel sigue dando prioridad a las destrezas orales, la presencia y el peso de las escritas es mucho mayor.

"Volviendo a la sesión de hoy, como hemos estado trabajando todos los días la capacidad para orientarse espacialmente utilizando direcciones de manera oral, he pensado comenzar a introducir las destrezas escritas. Después del repaso oral, en gran grupo, les he mandado escribir tres o cuatro diálogos en los que una persona indica a otra cómo llegar a un sitio concreto, con el fin de que después en parejas se la lean al compañero quien tienen que adivinar siguiendo el mapa el destino final. De esta

manera trabajan al mismo tiempo las destrezas de “writing”, “reading” y “listening” (14 de abril de 2004).

Aparte de las dificultades para establecer el necesario tratamiento prioritario de las destrezas orales en la etapa de Primaria sin caer en un excesivo desequilibrio, Javier realiza en sus diarios numerosas reflexiones y descripciones sobre cómo trabaja cada una de las destrezas básicas y qué dificultades encuentra durante el proceso.

En el caso del desarrollo de la primera destreza, el **“listening”**, el profesor novel hace alusión en primer lugar a la dificultad para lograr un “input” comprensible. Javier es consciente de la importancia que tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera utilizar el inglés en el aula para desarrollar la capacidad de comprensión de los alumnos buscando en todo momento el mayor grado de inmersión lingüística, aún siendo consciente de las limitaciones que un contexto artificial implica. Esta situación genera un dilema en el profesor novel quien por un lado siente la presión de hablar toda la sesión en inglés como consecuencia de su formación inicial y por otro existe una necesidad de comprensión por parte de los alumnos que garantice el correcto desarrollo de las actividades y la comprensión de las explicaciones del profesor.

"Me da la impresión que en la utilización del inglés, que no se puede imponer como norma fija durante todas las sesiones por mucho que se nos intentara inculcar en la formación inicial, hay fases de distinta intensidad dependiendo del contexto. El primer factor lógicamente es la capacidad del alumno y el grado de discriminación auditiva que posea (...) En mi opinión, no creo que el tema del uso constante o no de la lengua inglesa en el aula sea una cuestión de falta de capacidad del docente o una cuestión de comodidad, sino más bien es un conflicto o un dilema entre el deseo de facilitar al máximo la comprensión y el aprendizaje de los alumnos y la necesidad de utilizar la lengua inglesa como medio para desarrollar la destreza del “listening”. Creo que la clave está en que el “input” debe ser significativo y hay ocasiones en que la complejidad de lo que se quiere transmitir no permite que este lo sea y si se insiste en seguir utilizándola pelagra la comprensión. Definitivamente creo que desde la formación inicial se nos ha planteado de nuevo una situación ideal, con niños perfectos que asimilan cualquier “input” cuando no es cierto y sobre todo cuando el contenido de ese “input” cambia y se complica" (24 de marzo de 2004).

La primera medida que toma para conseguir que el uso del inglés en el aula se constituya como una herramienta de aprendizaje es establecer un “lenguaje de aula”. Este lenguaje contiene un gran número de expresiones cotidianas y estructuras sencillas que con el tiempo acaban siendo interiorizadas por los alumnos gracias a su uso diario. Normalmente las situaciones de aula están relacionadas con funciones comunicativas como saludar y despedirse, pedir permiso, disculparse, dar las gracias, expresar estados de ánimo, etc.

No obstante, hay otras situaciones como a la hora de explicar las actividades o trabajar diálogos, textos narrativos, canciones..., donde el “input” no puede ser tan sencillo y predecible y requiere de mayor complejidad y riqueza de contenidos lingüísticos. En estos casos el profesor novel considera que esta utilización del inglés no es tan sencilla ya que no depende únicamente de la competencia comunicativa del profesor sino de su habilidad para adaptar ese “input” que ofrece a la capacidad de comprensión real de los alumnos. La primera preocupación de Javier es por tanto si el inglés que utiliza es comprensible para que no afecte al proceso de aprendizaje de los niños, por ejemplo a la hora de entender el desarrollo de las actividades ni sus explicaciones durante la presentación de contenidos lingüísticos.

"Finalmente, hoy me he vuelto a plantear el tiempo real que utilizo el inglés en el aula ya que me da la sensación de que hoy ha sido muy escaso. La verdad es que no me obsesiona porque no importa la cantidad sino la calidad de esta utilización, es decir, hablar todo momento en inglés me parece contraproducente porque hay situaciones en las que explicar cómo realizar ciertas actividades implica recurrir a un “input” que no puede ser nunca comprensible por su contenido entre otras cosas por las limitaciones de los niños. Empeñarse en esto supone subordinar la propia comprensión de los niños al uso del inglés con lo que las actividades son un desastre y al final tienes que utilizar el español y sentirte frustrado. (...) Yo utilizo el inglés lo máximo que puedo, generalmente en situaciones cotidianas, rutinas, presentación del vocabulario con ayuda visual, explicación de actividades conocidas..., pero cuando veo que peligra la comprensión recurro al español sin problemas" (1 de diciembre de 2003).

"Cambiando de tema, ayer y hoy he realizado una puesta en común en las clases de 5º y 6º con el fin de evaluar mi labor analizando aquellos aspectos que les han gustado más y los que menos. Han coincidido por ejemplo en el hecho de que en ocasiones no

entienden lo que digo, es decir mi “input” no es comprensible. Hay dos razones después de reflexionar que pueden ser la causa, la primera es que hay situaciones en las que debo utilizar un inglés un poco más avanzado aunque suelo recurrir al español, pero también reconozco que a veces no me esfuerzo en que el “input” sea comprensible y me conformo con hablar en inglés utilizando tiempos verbales, vocabulario..., que desconocen. Lo difícil no es hablar en inglés en clase sino conseguir que esta situación se convierta en un aprendizaje” (23 de junio de 2004).

En principio la solución para el profesor novel es sencilla: ofrecer mensajes muy sencillos con un inglés básico fácilmente comprensible similar al del “lenguaje de aula”. Sin embargo esta posible solución traería en opinión de Javier una nueva complicación, que el uso del inglés dejaría de ser una herramienta en sí misma para el aprendizaje si no se ofrece un “input” más complejo que vaya más allá de la capacidad actual de los alumnos y que por tanto incluya estructuras, vocabulario y expresiones, desconocidas pero deducibles gracias a la comprensión global del mensaje. Por tanto se esfuerza en integrar dentro de los mensajes que ofrece contenidos lingüísticos de otros años, los del presente y algunos nuevos que permitan desarrollar estrategias como la deducción del significado por el contexto.

“Es bueno que se enfrenten a “inputs” más complejos con estructuras y palabras que no conocen para desarrollar otras capacidades como la inferencia de significados, ya que si siempre se enfrentan a textos muy concretos, asequibles y con vocabulario conocido van a encontrarse problemas más adelante. En este sentido, he comenzado a valorar los materiales no solamente por su utilidad para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos de la unidad (para lo cual algunos no son muy útiles) sino también por su aportación al desarrollo general de las cuatro destrezas básicas. En concreto esta historia incluye expresiones cotidianas, verbos en pasado y vocabulario específico que van más allá de lo que se trabaja en esta unidad pero me he dado cuenta de que esto les motiva y despierta su interés” (14 de abril de 2004).

Por otro lado, Javier se enfrenta a otra dificultad que es la heterogeneidad en la capacidad de comprensión de los niños la cual impide aplicar soluciones globales como la anteriormente descrita. Concretamente le surge un dilema similar: ofrecer un “input” comprensible para toda la clase pero muy sencillo u optar por un “input” más complejo y rico, no comprensible para algunos alumnos, pero que sirva al resto para desarrollar su

destreza de “listening”. En síntesis la cuestión es si “sacrificar” la comprensión de algunos alumnos con menor capacidad en favor del interés general del grupo. Ante este dilema Javier opta por ofrecer un “input” más complejo pero utilizando estrategias de comunicación que refuercen la comprensión como es el uso de gestos, la entonación, la repetición o la inclusión de información visual. No obstante, reforzar en exceso los mensajes orales puede ser contraproducente ya que algunos alumnos de mayor capacidad no realizan verdaderos esfuerzos para comprender la totalidad del mensaje. Ante este nuevo problema el profesor novel se decanta por actividades que incluyen tanto preguntas de comprensión general, que permitan la participación y el éxito de alumnos con menor comprensión oral, como más específicas y complicadas que exijan un mayor esfuerzo y atención a los alumnos más capaces.

"Me he dado cuenta de un error que he estado cometiendo sin darme cuenta y es el de repetir o confirmar el “input” de la cinta de manera inmediata con lo que algunos niños se esperan a mi intervención porque es en un tono más alto y claro y mi pronunciación es más clara que el “input” nativo. (...) Estoy seguro que si se esfuerzan realizan la “listening” perfectamente pero siempre tienden al mínimo esfuerzo. A partir de ahora voy a tener más cuidado porque precisamente la utilidad de la cinta es que ofrece un “input” nativo y por muy parecida que sea mi pronunciación no es lo mismo, y por tanto, no merecería la pena el tiempo que se pierde con la cinta si los niños prestan atención a mi “input” de repetición o confirmación. Prefiero realizar la “listening” las veces que haga falta” (17 de mayo de 2004).

Además de ofrecer un “input” comprensible y adaptado, el docente intenta que sea funcional, para lo cual evita que las “listening” se conviertan en una actividad aislada. Como consecuencia la información extraída con esfuerzo por el alumno debe tener una finalidad y una utilidad posterior en actividades y tareas relacionadas con lo que han escuchado y comprendido. En síntesis, el profesor novel pretende ofrecer un “input” abundante, variado, que conecte con los conocimientos previos de los alumnos, por tanto que sea significativo, y que sea funcional pero sobre todo comprensible.

Otra de las dificultades que describe Javier en sus diarios respecto al desarrollo de la destreza de “listening” es la mayor complejidad de los “input” nativos asociados al libro de texto (diálogos, canciones, rimas, cuentos, etc.) y su correcta utilización. A veces, sobre todo si no están acostumbrados a que el profesor los utilice con asiduidad, les

cuesta mucho la comprensión en comparación con los mensajes del profesor novel, quien, como ya se ha comentado, suele regular la velocidad y utilizar lenguaje corporal y apoyo visual para hacerlos más comprensibles. Ante esta situación Javier opta por dos soluciones, la primera es facilitarles la transcripción del “input” una vez escuchado para reforzar la comprensión con la lectura e integrar al mismo tiempo ambas destrezas.

"Finalmente hoy en 6º me ha ocurrido por primera vez algo que me ha preocupado bastante. Les tenía preparado un diálogo que es un tipo de “input” que les suele gustar mucho pero se han aburrido hasta los más avanzados. No atendían, creo que porque no tienen la competencia comunicativa suficiente como para seguir el diálogo. No es que las “listening” del libro sean especialmente complicadas sino que no están acostumbrados a escuchar inglés y sí a trabajar mucho lo escrito quizá porque es la mejor manera de controlar el comportamiento. Esto me obliga a plantearme modificar los materiales, hacerlos más asequibles, o al menos como hoy, darles mayor apoyo visual y la transcripción para que no se perdieran. La lectura les ha encantado, porque se enteran más al disponer de más tiempo. Además estos libros no tienen en cuenta la lectura de textos un poco más largos, se limitan a pequeños cómics y frases sueltas. En definitiva han estado muy motivados al leer cada uno un personaje del dialogo como si fuera una obra de teatro. Finalmente hemos repetido la listening y han identificado mucho mejor los diálogos y el vocabulario específico, ya que la primera vez no se habían enterado de nada. No sé si hago bien al alterar la prioridad de las destrezas orales sobre las escritas pero hoy me ha funcionado y he solucionado una situación complicada y con eso me basta" (diciembre de 2002).

Otra de las soluciones es repetir o confirmar el “input” del CD o DVD de manera inmediata. Ambas formas de reforzar la comprensión de textos orales complejos vuelven de nuevo a generar un problema ya descrito y es que algunos alumnos esperan a la repetición más pausada y con una pronunciación más “clara” que el “input” nativo o esperan a la lectura con lo que desarrollan la capacidad de comprensión lectora más que oral.

“El problema de esta actividad central de “listening” es que da muchas posibilidades dentro de esta destreza pero limita la integración de las destrezas escritas al no facilitar la transcripción de la historia. Como siempre me ha tocado a mí preparar el material y hacer, como parte de la rutina en estos casos, la lectura posterior del

“input” que han escuchado. Esta variante les encanta porque pueden volver sobre la información cuantas veces quieran y aprender aquellas palabras nuevas que no lograron entender. Por otro lado, para evitar que no presten atención al oral esperando el apoyo del texto escrito, realizo primero todas las actividades de comprensión oral asegurándome su esfuerzo y atención” (24 de marzo de 2004).

Como alternativa, Javier opta por realizar la “listening” las veces que haga falta hasta asegurar al menos la comprensión general pero existe el peligro de que los alumnos se acostumbren a un intercambio comunicativo poco realista ya que en la vida cotidiana la información oral no permanece como la escrita y en ocasiones no hay posibilidad de pedir que nos lo repitan.

En este sentido, el profesor novel intenta que la atención sea intensa desde la primera “listening” para desarrollar una capacidad de comprensión lo más inmediata posible, pero por otro lado la calidad de la información que extraigan es la base para el correcto desarrollo de las actividades asociadas. Javier se encuentra de nuevo ante un dilema: buscar una capacidad de comprensión en situaciones similares a la vida real, es decir sin repetición, o asegurar una comprensión enfocada al aprendizaje de contenidos lingüísticos en un contexto menos real con más apoyo del docente. Como solución el profesor novel tiende en los primeros niveles a un proceso de “listening” más artificial y con más apoyos, enfocado a la interiorización de contenidos lingüísticos y al desarrollo controlado de las destrezas orales. Por otro lado en niveles superiores intenta que el proceso de “listening” sea más parecido a la vida real reduciendo su importancia en el aprendizaje de contenidos y en el desarrollo de actividades posteriores y planteándolo como un proceso con un fin en sí mismo. A pesar de la mayor o menor eficacia de las soluciones que se plantea, tiene la sensación de no saber cuál es el proceso más adecuado ni las medidas más acertadas en clases tan heterogéneas.

Otra de las dificultades que encuentra el profesor novel respecto a esta destreza es cómo desarrollar en sus alumnos tanto una comprensión general como específica integrando ambas para que puedan complementarse. En este sentido Javier intenta desarrollar una **rutina de actuación** que respete todas las teorías implícitas y principios didácticos adquiridos durante su formación inicial, que evite los problemas hasta ahora descritos y que a su vez le permita compaginar la escucha extensiva e intensiva y las principales “microskills”: la comprensión global e identificación de la idea básica del mensaje oral,

la comprensión de ideas secundarias, la extracción de datos e información específica y la predicción del contenido del “input” oral.

Para lograr un desarrollo integrado y equilibrado de las diferentes variedades de escucha y comprensión el profesor novel divide el proceso “listening” en tres claros momentos o etapas que lo hacen sistemático evitando la improvisación y el desequilibrio. Normalmente comienza la sesión con un momento de pre-escucha a modo de introducción en donde el objetivo esencial es motivar a los alumnos mediante la realización de predicciones sobre el contenido del “input” que van a escuchar, partiendo del título, el apoyo visual, la audición de las primeras frases, un “brainstorming”, etc.

“Teniendo en cuenta lo que aprendí en la Facultad respecto a las actividades de “pre-listening” que activan la atención y motivación de los niños, les dejé leer sólo el título para que realizaran predicciones sobre el contenido de la historia y los personajes. A continuación coloqué todas las flashcards sobre la pizarra por comodidad aunque quizá debería haber ido mostrando una por una para aumentar su atención pero esto me impediría trabajar libremente con las imágenes” (26 de marzo de 2004).

En esta fase inicial el profesor novel da también mucha importancia a la activación de los conocimientos previos de los alumnos y a la presentación y repaso de las estructuras y palabras clave que van a asegurar la comprensión global. Finalmente informa a sus alumnos de cómo va a desarrollarse el proceso de “listening”, el tipo (“extensive” o “intensive”), las sub-destrezas que entran en juego y el propósito de la extracción de información. En este sentido Javier ve como un error importante comenzar la sesión poniendo la audición sin más, ya que de esta manera el alumno no sabe qué estrategias y técnicas debe utilizar en función del tipo y propósito de la “listening”.

La segunda etapa o momento se desarrolla durante la propia escucha activa de los alumnos. Aquí Javier inicia el proceso con una primera “listening” para poner al alumno en situación y que pueda extraer la idea general del “input”. A continuación, en una segunda “listening” los alumnos escuchan con más atención y detenimiento para extraer información más específica, aquí es donde el novel pone en práctica las diferentes estrategias antes descritas para asegurar la comprensión como por ejemplo parar el CD en los pasajes más complejos, ofrecer apoyo visual, repetir alguna parte del “input”,..., evitando la excesiva dependencia del alumno a este apoyo. Tras esta segunda “listening” comprueba el grado de comprensión de los alumnos y el tipo de información

que han extraído mediante preguntas generales y específicas, ya que ésta será esencial para el perfecto desarrollo de las actividades posteriores.

En el caso de que la comprensión se haya realizado con éxito, el docente puede finalizar el proceso para realizar las actividades o bien introducirlas durante el propio proceso de escucha, como es el caso de las actividades de TPR, las “ear-training activities”, “following instructions”, encontrar diferencias entre dos “inputs” similares, ordenar una historia, etc.

"Hoy me han vuelto a pedir el juego de los robots (TPR) que les encanta. Sin darme cuenta he ido añadiendo nuevos verbos, vocabulario, adjetivos..., hasta el punto de que doy órdenes bastante complicadas (p.ej. pick up a red crayon and a blue marker and stand on them). La verdad es que aunque estoy utilizando este método del TPR como técnica didáctica en ciertas ocasiones veo que es cierta la posibilidad de ir incrementando la dificultad de los “commands” (21 de noviembre de 2002).

Si la calidad y cantidad de la información extraída no garantiza el éxito de las actividades relacionadas, Javier lleva a cabo una tercera “listening” incrementando el apoyo a la comprensión e introduciendo el apoyo del texto escrito integrando esta destreza con la de “reading”. Finalmente, introduce las variaciones necesarias en este proceso en función de diversos factores como los objetivos de la “listening”, el tipo y extensión del “input”..., aunque básicamente proceso sigue las mismas fases básicas.

“Me he dado cuenta de que he establecido sin querer una rutina de actuación en el aula con respecto a las audiciones. Lo que hago es ponerles el input para que intenten extraer la idea principal, después vuelvo a poner la cinta (diálogo, canción, chant...) para que identifiquen vocabulario o estructuras específicas, parándola párrafo por párrafo. Les facilito la transcripción y volvemos a escuchar la audición. Finalmente leo despacio todo el texto para que se acostumbren a la pronunciación correcta para después mandarles leer” (27 de febrero de 2003).

“Después de repasar el vocabulario y los contenidos relativos a los medios de comunicación hemos hecho una “listening” sobre lo que hacía el personaje del libro y con qué frecuencia (leer el periódico, hablar por teléfono, escribir una carta...), siguiendo la dinámica de siempre “skimming” haciendo preguntas generales sobre el contenido, “scanning” parando la cinta y preguntando por vocabulario y expresiones

que reconocen, lectura del texto y traducción anotando las palabras nuevas” (10 de marzo de 2003).

Llegado a este punto el profesor novel entiende que si los alumnos no han comprendido el “input” oral tendría que tener en cuenta otros factores como que éste no sea comprensible al desbordar la capacidad de los alumnos o que exista un problema de atención generalizado.

Javier termina el proceso de “listening” planteando actividades controladas como por ejemplo completar un texto escrito con la información obtenida, responder a preguntas de comprensión, realizar un “picture dictation”, etc. Al mismo tiempo plantea actividades de producción más libre en las que los alumnos tengan que utilizar la información que han extraído. Estas actividades le permiten a su vez integrar el resto de destrezas.

“A partir de esta actividad de listening voy a desarrollar otras variantes para el resto de destrezas, para el writing he planteado el “project” en el que deben dibujar una isla con distintos elementos del campo y describirla utilizando “there is / there are”, los puntos cardinales y las preposiciones de lugar. Para la destreza de “reading” tengo pendiente una actividad de lectura comprensiva consistente en un mapa en el que tienen que localizar el tesoro a partir de las instrucciones y pistas del texto. Finalmente para el desarrollo del “speaking”, realizaran un “picture dictation” en parejas” (25 de febrero de 2004).

“Centrándome en la sesión de hoy la actividad central ha sido una actividad de listening bastante buena. Consistía en escuchar a unos niños que pedían alimentos de un menú mientras los niños debían seleccionarlos utilizando unas cartas. (...) Lo que sí que hice viendo el éxito de esta actividad fue ampliarla, lo cual ya tenía pensado, pero esta vez jugando en parejas. Para motivarles más e ir ensayando el “project” oral, en este caso un “role play” en un restaurante, se han repartido los personajes de “waiter” y “customer” y han preparado una pequeña conversación siguiendo el modelo del libro pero añadiendo libremente los saludos y expresiones que necesitasen con lo que he convertido una actividad de “listening” en otra que integre el “speaking” y menos dirigida” (24 de marzo de 2004).

El novel también hace especial referencia a las dificultades para trabajar con las canciones convirtiéndose estas en un referente en todas las unidades didácticas a lo largo de las diferentes etapas y ciclos. El profesor novel es consciente de que este tipo de “input” está poco valorado por los padres e incluso algunos compañeros ya que consideran que su función es la de motivar y divertir a los alumnos cuando en realidad tiene una influencia muy importante el proceso de enseñanza-aprendizaje requiriendo un proceso similar a cualquier “listening” pero con alguna modificación.

Este especial interés de Javier se debe a la dificultad que según él tiene que los alumnos aprendan las canciones de manera comprensiva y a la ventaja que suponen para trabajar contenidos fonéticos y mejorar la fluidez al tener que reproducirlas con una buena pronunciación, entonación y a un ritmo adecuado.

En este sentido Javier describe en sus diarios el proceso que lleva a cabo para trabajarlas, en su opinión, de manera adecuada:

"Yo lo que hago siempre que utilizo las canciones es seguir una rutina, conjunto de actividades o pasos para desarrollar las cuatro destrezas, pero sobre todo el listening y el reading. Comienzo poniendo la canción dos veces con el libro cerrado, y pregunto qué palabras han reconocido y de qué puede tratar la canción. Después les dejo abrir el libro y seguir la canción otra vez pero con el apoyo del texto escrito para que completen información y asocien la forma oral y escrita de las palabras. Después voy deteniendo la canción en cada estrofa y la comentamos más a fondo, evitando la traducción directa pero sí realizando preguntas concretas sobre significados. Finalmente con la comprensión garantizada se la pongo otras dos veces para que de manera más relajada la disfruten y la canten. Una vez que la han aprendido la utilizo durante toda la unidad como actividad de “warm-up” al inicio de las sesiones" (10 de enero de 2003).

Aunque este proceso suele terminar con las actividades controladas asociadas a la canción, en ocasiones este “input” también sirve como base para alguna tarea más creativa como grabarles en vídeo, realizar un videoclip, un concurso de canciones anual o introducir cambios en la canción.

El segundo gran grupo de dificultades descritas por el profesor novel en sus diarios tiene que ver con el desarrollo de la destreza de “**Speaking**” en sus alumnos. Dado que

la producción oral es más compleja desde un punto de vista cognitivo que la destreza de “listening”, Javier tiene la preocupación de cómo ir desarrollándola desde la etapa de Infantil en adelante sin forzar a sus alumnos, e ir pasando de manera progresiva de una producción controlada y la imitación comprensiva de modelos orales a una producción más autónoma y creativa donde los alumnos elaboran sus propios mensajes.

El profesor novel entiende que en esta transición entran en funcionamiento muchos condicionantes siendo el más importante la capacidad de los niños, con lo que su último referente es la respuesta de estos frente al grado de producción libre que tengan las actividades planteadas. No obstante dedica más tiempo en los primeros niveles a la fase de producción controlada, en la que los alumnos practican e interiorizan los contenidos lingüísticos (fonéticos, gramaticales y léxicos), para progresivamente reducir ésta y ampliar la fase de expresión autónoma. Esta transición es desarrollada por el profesor novel no solamente de forma diacrónica entre niveles y ciclos sino también sincrónica dentro de las propias unidades didácticas.

Aquí se le plantea un nuevo dilema al profesor novel a la hora de gestionar esta transición. Por un lado es consciente de que debe respetar los periodos de silencio de los alumnos, es decir, el tiempo que necesitan para interiorizar los nuevos contenidos y empezar a usarlos en producción libre, pero por otro lado ve necesaria una participación y una comunicación desde el principio para poder desarrollar la producción oral. El verdadero problema se da en la etapa de Infantil y primer ciclo de Primaria donde el alumno apenas tiene competencia comunicativa para producir aunque sea de manera controlada. Javier observa como la solución no es siempre la imitación comprensiva, con lo que permite al alumno comunicarse aunque sea mezclando el español y el inglés, y utilizar estrategias extralingüísticas. Aunque tiene dudas de si esta opción es la más correcta permite al alumno producir desde el principio desarrollando estrategias asociadas a la destreza de “speaking”.

Otro aspecto relacionado con el anterior que preocupa a Javier es el grado de fluidez y de corrección gramatical que exigir a sus alumnos. El problema le surge cuando intenta exigir una producción con cierto grado de autonomía y fluidez a alumnos que no tienen esa capacidad adquirida y que como consecuencia no producen o lo hacen con errores tan importantes que el mensaje no es comprensible al no tener un mínimo grado de “accuracy”. En este sentido, se da cuenta de que este objetivo no puede ser su referente

con los alumnos más pequeños con lo que trabaja principalmente la producción controlada y una producción por imitación comprensiva para que vayan ganando fluidez y confianza. Dicha producción es trabajada, por ejemplo, mediante las canciones, las rimas, los trabalenguas o los “chants”, asegurando la corrección gramatical y fonética y mediante el establecimiento de rutinas y un lenguaje de aula con vocabulario y expresiones repetitivas que puedan reproducir de manera espontánea.

En síntesis Javier opta en los primeros niveles por dar prioridad al “accuracy” frente al “fluency” controlando los intercambios comunicativos y dando prioridad a la subcompetencia gramatical y a la pronunciación, evitando exigir desde un principio fluidez en las producciones al igual que un “input” demasiado complejo ya que genera en sus alumnos un alto filtro afectivo y miedo al error a pesar de sus esfuerzos por no corregir de manera directa. Por el contrario propone al alumno actividades y situaciones de comunicación controladas asegurando el éxito de las producciones, normalmente mediante juegos orales repetitivos en parejas.

“Finalmente, he propuesto una actividad comunicativa consistente en preguntarse en parejas sobre lo que hace el protagonista y con qué frecuencia. La actividad era sencilla pero no ponían apenas interés en la corrección a la hora de pronunciar, ya que están acostumbrados al mínimo esfuerzo y al todo vale. Así que decidí motivarles con un pequeño concurso de parejas dándoles puntos para ir al ordenador. El objetivo era que prestasen mayor atención a la pronunciación y no sólo a la fluidez, que más que eso es hacerlo rápido y mal. Les dejé varios minutos para que preparasen el diálogo haciendo parejas de distintos niveles para que se ayudasen, siendo el resultado bastante bueno” (10 de marzo de 2003).

“En este sentido he planteado el juego “chain game” en el que cada niño debe preguntar al siguiente si le gusta un alimento concreto y así sucesivamente intentando no romper la cadena. Por supuesto, no he hecho una corrección directa del error, que en este caso no era de estructura sino más bien de pronunciación, repitiendo correctamente lo que ha dicho el niño de tal manera que este se da cuenta de dicho error pero sin sentirse corregido” (14 de abril de 2004).

A la hora de resolver estos dilemas, “producción controlada vs autónoma”, “accuracy vs fluency” y necesidad de producir frente a respetar periodos de silencio, Javier identifica tres momentos o etapas dentro de la sesión para trabajar la destreza de “speaking” de tal

manera que pueda ampliar o reducir el tiempo de cada una teniendo en cuenta el nivel de competencia comunicativa de sus alumnos, las características propias de su edad y el grado de dominio de los contenidos lingüísticos y funciones comunicativas requeridas en cada unidad didáctica.

El primer momento de esta rutina de actuación es la “fase de imitación comprensiva”. Normalmente al inicio de las unidades didácticas y de cada sesión Javier ofrece un “input” comprensible, principalmente canciones, que el alumno escucha previamente para acostumbrarse a los elementos suprasegmentales y a la pronunciación de las palabras nuevas. A continuación plantea una serie de actividades de imitación y repetición no mecánica, sino comprensiva del “input” oral en donde da cabida a pequeños cambios que hacen divertido el proceso como cambiar la velocidad, las voces, reproducir por grupos, etc. La utilización de la técnica “chorus work” permite a Javier hacer que todos los alumnos participen dentro de un contexto seguro reduciendo el filtro afectivo y el miedo al error al mismo tiempo que ofrece un modelo oral claro y simple que incluye las estructuras y vocabulario básico que se van a trabajar en la unidad.

“Después he vuelto a poner la canción porque creo que es importante ponerla a diario ya que dura muy poco pero permite practicar sobre todo el “speaking” a partir de un modelo motivante, además he podido comprobar la facilidad con que aprenden un “input” acompañado de música. Lo que hago ahora es introducir variaciones, quito el apoyo de la cinta para poder evaluar mejor los posibles errores de pronunciación y realizo pequeños juegos como dividir la canción en dos partes para que una la canten los niños y la otra las niñas, o cantarla despacio y después rápido, cambiando voces..., ya que a ellos les divierte mucho sin darse cuenta de que están repitiendo el mismo “input” (3 de mayo de 2004).

Una vez introducidos los contenidos básicos, el profesor novel plantea una serie de actividades dentro de la fase de práctica controlada donde el objetivo es que los alumnos, normalmente en parejas, practiquen e interioricen los contenidos lingüísticos en su dimensión oral. En esta fase la corrección es considerada fundamental por el profesor novel cuyo rol es facilitar estas interacciones y corregir de forma más directa las producciones de los niños. Esta interacción cara a cara en parejas tiene la ventaja de dar más oportunidades al alumno para comunicarse, pero dentro de un contexto controlado, con lo que el filtro afectivo y el miedo al error son menores ya que tienen el

apoyo del compañero y la presencia de Javier no es constante. A pesar de las ventajas, siguen existiendo dificultades como el tiempo excesivo para organizar las parejas o un mayor grado de ruido, aunque lo que realmente le supone un problema es cómo llevar a cabo la observación sistemática, la corrección y la atención a la diversidad tal como se pone de manifiesto en las categorías de problemas correspondientes.

Son muchas las actividades y técnicas didácticas de producción oral controlada que plantea Javier en las sesiones, como por ejemplo “guessing games”, “guide mini-dialogues”, “conversations in pairs”, “language games”, “oral communicative drills” o “decision making activities”. Aunque el profesor novel en su programación de aula tiene una estimación del tiempo de esta fase, la amplía lo necesario hasta que los alumnos son capaces de utilizar las nuevas estructuras sin excesiva dificultad.

“El Viernes anterior hicieron una actividad tipo cuestionario basada en los “communicative drills”, consistente en, a partir de una parrilla o tabla de recogida de información que les preparé, realizar preguntas a varios compañeros sobre cuántas veces realizaban una acción (comer chocolate, ir a la piscina...), a lo que tenían que responder utilizando las fórmulas de frecuencia estudiadas en clase (sometimes, always, never...)” (27 de enero de 2003).

“Volviendo a la sesión de hoy y con el fin de repasar la estructura “it can / it can’t” respecto a los animales se me ha ocurrido hacer una variación del “guessing game” clásico de vocabulario para integrarlo todo. He escondido una “flashcard” y he escrito en la pizarra los verbos (to swim, to jump, to run, to climb...) diciéndoles lo que puede o no hacer esa “mascota misteriosa” (...) Finalmente, hice una actividad similar pero esta vez describiendo físicamente al animal. Para ello, escribí en la pizarra los pares de adjetivos que aparecen en el libro (fat / thin, big /small/ long /short) con una ayuda visual al lado y comencé a utilizar la estructura “it has got” que ya conocen de cuando describieron físicamente monstruos y marcianos. Una vez practicada fueron los niños los que dirigieron el juego” (31 de mayo de 2004).

A lo largo de estas actividades Javier controla y corrige las producciones de sus alumnos surgiéndole un problema concreto que es cómo trabajar y mejorar la pronunciación de los alumnos. El profesor novel tiene la sensación de que durante la formación inicial y en su experiencia como alumno en el colegio, se ha asociado siempre corrección con estructuras gramaticales dejando en un segundo plano la

importancia de una buena pronunciación, especialmente aspectos como la entonación y el acento tradicionalmente poco trabajados. En este sentido, duda, al igual que en el caso de la gramática, de que la mera exposición a un “input” correcto provoque que los niños con el tiempo y como resultado de la simple percepción no solamente perciban las características propias de la fonética inglesa sino que las incorporen a su “speaking” de manera generalizada. Desde esta convicción el novel actúa de una forma directa explicando y haciendo explícitos los sonidos que son diferentes entre las dos lenguas y cómo identificarlos gráficamente, haciendo además que los alumnos practiquen en clase y en casa, corrigiendo sus errores y reforzando su esfuerzo. En síntesis, el desconocimiento de un proceso sistemático para trabajar la fonética hace que el novel no busque momentos especiales ni proponga actividades concretas sino que lleva a cabo una práctica diaria dando mucha importancia a una buena pronunciación, lo que transmite a sus alumnos.

“(…) hoy me he tomado más tiempo para realizar la actividad central consistente en una rima sobre los meses. Aunque ya los dominan he planteado la actividad con el objetivo de que se acostumbren a prestar más atención y den mayor importancia a la pronunciación. (...) Por eso ahora me gusta hacer explícitos los sonidos que son diferentes entre las dos lenguas y cómo identificarlos gráficamente, sobre todo en los dos últimos ciclos, y lo hago de manera directa, sin buscar ocasiones especiales, actividades concretas ni excusas, sino todos los días y dándole mucha importancia. De esta manera, creo que transmito a los niños esa consideración de importante y les creo un clima de continuo reto para pronunciar lo más parecido a un nativo, lo cual es esencial desde mi punto de vista, para después desarrollar el listening, ya que es más difícil entender una palabra cuando no se pronuncia adecuadamente. Teniendo en cuenta esto, la actividad que les propuse era escuchar la cinta y autoevaluarse detectando los fallos o diferencias de pronunciación que después comentamos buscando los posibles motivos” (14 de enero de 2004).

"Otra de las cuestiones que he notado en esta clase, y en el resto también, es su gran mejora en cuanto a la pronunciación de ciertos sonidos. Al igual que con la gramática, si el profesor pronuncia bien y enfatiza las diferencias fonéticas es posible, aunque lo dudo, que los niños con el tiempo y como resultado de la percepción de un “input” en inglés perciban estas diferencias y las incorporen a su speaking. En mi opinión es mucho más sencillo hacer explícitas estas diferencias, explicárselas y hacer que

practiquen en clase y en casa delante del espejo, corrigiendo sus errores y reforzando su esfuerzo. Como casi todo, el aprendizaje del alumno depende de la insistencia e importancia que le da el docente, en este sentido he logrado que la pronunciación de sonidos como /v/, /z/, /i:/, /o:/...,” se convierta en un reto, en algo divertido, en un juego, hasta el punto de que he notado que algunos ya lo hacen inconscientemente” (20 de febrero de 2004).

No obstante, actuar de esta manera entra en contradicción, sobre todo en niveles inferiores, con principios incuestionables para Javier como la necesidad de un aprendizaje inductivo o el beneficio de que sean estos los que descubran por sí solos las características de la fonética inglesa.

Ante este dilema, el profesor novel toma una decisión pragmática, respetar parcialmente ciertos principios didácticos a la vez que refuerza el aprendizaje de manera directa y más tradicional, especialmente en este caso donde le falta formación inicial.

Por último, Javier dedica un tiempo de la sesión a la producción oral libre. Este tiempo se va incrementando a medida que avanza en la unidad didáctica y cuanto más competencia comunicativa tienen los alumnos, casi siempre pareja a la edad. El objetivo de plantear actividades en las que los alumnos tengan que poner en práctica lo aprendido a través de la construcción de mensajes de forma autónoma y creativa es desarrollar la capacidad de producir con coherencia y fluidez así como el desarrollo de la competencia comunicativa general. En este sentido tiene mucho cuidado de no corregir de manera directa los errores ni hacer hincapié en una excesiva corrección posponiendo esta al final de la producción o bien repitiendo el “input” de forma correcta.

Son diversas las actividades y técnicas didácticas utilizadas por Javier para el desarrollo de la capacidad de producir mensajes de forma autónoma y creativa seleccionando y utilizando los contenidos lingüísticos necesarios previamente trabajados. Normalmente el profesor novel trata de basar estas actividades en funciones comunicativas dentro de contextos lo más motivantes y parecidos a la realidad posible, de tal manera que el aprendizaje sea funcional y significativo. En este sentido, intenta que esta fase gire en torno a la realización de tareas y “projects” orales como por ejemplo representar un diálogo introduciendo cambios en un modelo dado, “problem-solving activities”, “communicative games”, “drama activities”, “describing personal experiences”, etc.

En estas situaciones de comunicación los alumnos buscan un “input” y un contexto lo menos artificial posible intentando expresarse de manera natural con lo que requieren de una competencia comunicativa y de un conocimiento lingüístico que aún no poseen, con lo que el docente tiene que poner ciertos límites. No obstante, incluye modificaciones en el “input” y en el contexto con el fin de reducir su artificialidad y aumentar la motivación de los alumnos quienes ven una mayor funcionalidad en el aprendizaje.

"Respecto a la clase de Inglés, hemos realizado la “listening” del libro donde aparecen situaciones en las que un niño va a comprar algo a unos grandes almacenes. La verdad es que es demasiado simple la interacción hasta el punto de que no parece real y eso los niños lo perciben, como me ha dicho uno “nadie habla así cuando compra”. Tampoco es fácil abarcar todas las posibles conversaciones ni que estas sean reales del todo porque no hay que olvidar que el “input” debe ser comprensible y los contenidos adecuados al nivel de los niños, por eso deben comprender que no siempre van a poder expresarse como en Castellano, pero sí, al menos, intentar que sea lo más real posible. Esta es la razón por la que ayer amplié el esquema con la conversación base en la que incluí alguna fórmula de cortesía, saludos, despedidas..., que los niños ya conocen y que pueden aplicar. De todas maneras, esta actividad me ha servido para que aplicaran los contenidos que van adquiriendo al pedirles que modificaran, ampliaran y mejoraran lo que dice el niño de la actividad. Esta es, desde mi punto de vista, una manera de reflexionar sobre la lengua a partir del uso, de manera lo más inductiva posible respetando el desarrollo de su pensamiento formal a lo largo de este ciclo" (26 de mayo de 2004).

De entre las diferentes actividades y técnicas didácticas que utiliza Javier para el desarrollo de la producción oral autónoma y creativa, hay numerosas referencias en los diarios a los **“role plays”** adquiriendo una gran importancia para el docente en el desarrollo de las destrezas orales. En concreto, el profesor novel utiliza esta técnica didáctica como medio para integrar las cuatro destrezas ya que parte de un diálogo base que los alumnos deben leer y escribir de nuevo introduciendo modificaciones personales. Una vez hecho esto lo ensayan trabajando las destrezas orales y de nuevo el “reading” convirtiéndose en una de las actividades más motivantes para el alumno y más completas para el docente de cara a lograr un aprendizaje significativo y funcional.

“Hoy en concreto he querido dedicar toda la sesión a preparar el “role-play” del restaurante. En el libro viene un modelo en forma de diálogo con el que trabajamos el otro día pero mi intención es que los niños apliquen sus conocimientos de esta unidad, las ampliaciones que hemos hecho y los contenidos de otras unidades. Para lograr esto hemos realizado una puesta en común para que decidieran qué tipo de información introducir en el diálogo, la cual he ido escribiendo en la pizarra de tal manera que tuviesen una estructura básica de referencia pero que permitiese introducir las expresiones y modificaciones que quisieran. Les he agrupado más o menos equilibrando los niveles en grupos de tres y se han puesto a trabajar enseguida. Para aumentar su motivación y hacer más real y creíble la representación les he llevado unos menús para que los completasen y probablemente lleve vasos de plástico, cubiertos..., porque tengo comprobado que cuanto más real es el contexto y el ambiente más se esfuerzan convirtiéndose en un verdadero juego. (...) Otro aspecto positivo que veo en los “role-play” como tareas finales, aparte del trabajo en equipo y la motivación, es que permiten integrar las cuatro destrezas básicas durante el proceso ya que para hacer el menú y preparar el diálogo desarrollan el “writing”, en los ensayos principalmente el “speaking”, pero también el “reading” hasta que se lo aprenden, y el listening con lo cual es una de las actividades más completas” (30 de marzo de 2004).

Continuando con la descripción de dificultades asociadas a las cuatro destrezas básicas, el tercer grupo de problemas gira en torno al desarrollo de la destreza de **“reading”**. El primer problema al que se enfrenta Javier es la escasa importancia que en su opinión se le da a esta destreza en las guías didácticas frente a la producción escrita. El profesor novel lo observa tanto en el número como en el tipo de actividades produciéndose un claro desequilibrio en el tratamiento, intentando reducirlo mediante actividades extra, como la transcripción para su lectura de los “input” orales, la lectura grupal en voz alta o el préstamo de libros en inglés para su lectura en casa.

“Con respecto a la clase de 5º, aunque también me pasa en 6º, me he dado cuenta de que la destreza básica que tienen menos desarrollada es el “reading”. Estos niños escriben mejor que leen, cuando se supone que se debería desarrollar antes la destreza receptiva que al mismo tiempo es cognitivamente más sencilla ya que supone reconocer. En cambio el “writing” requiere un conocimiento básico de la estructura gramatical, del spelling, etc. Esto parece indicar que se ha puesto más empeño o se le ha dado más importancia a la destreza productiva que a la receptiva. Esto suele pasar

entre los profesores, y a mí también me pasa, ya que lo que el alumno produce es sinónimo de aprendizaje, es más fácil de evaluar, y además, en el caso de la escritura permanece. Esto nos hace volcarnos en la producción, hasta el punto de que en la mayoría de los exámenes y actividades de carácter evaluativo prima la escritura sobre el resto de destrezas. Esto es algo que me preocupa y que estoy intentando evitar. Todas las historias del libro que sólo están destinadas al “listening” las estoy transcribiendo y se las facilito después de haberlas comprendido. Llevo ya varios días escribiendo esos diálogos y pequeñas historias en la pizarra intercalando el “listening” y el “reading”, ya que en estas guías no sé porqué pero apenas proponen actividades de lectura, todo es escribir, especialmente en el “activity book” (2 de noviembre de 2002).

“Últimamente es esta clase estoy menos preocupado por el desarrollo del “reading” (aspecto que apenas trabaja la guía más allá de las simples oraciones) desde que les doy las transcripciones de los textos que trabajamos oralmente. Esto les permite familiarizarse con párrafos más amplios, reconocer mayor número de palabras e ir asimilando el “spelling” y la estructura de las oraciones. Todo esto sin darse cuenta y motivados, ya que al ser la mayoría de los textos diálogos les encanta repartirse los personajes e improvisar pequeñas obras de teatro” (25 de enero de 2003).

Por otro lado, el profesor novel se encuentra principalmente con dificultades a la hora de que los alumnos asocien la ortografía de las palabras con su pronunciación dentro de un sistema ortográfico muy irregular en comparación con la lengua materna. Las escasas reglas ortográficas, llenas de excepciones, unidas al deseo de respetar el pensamiento inductivo de los alumnos, hacen que el docente opte por la memoria visual como principal medio de aprendizaje a través de actividades controladas.

Lo que Javier hace es asociar la forma escrita de las palabras y frases con su pronunciación casi de forma simultánea cuando las presenta aunque prefiere que los alumnos interioricen primero la forma oral para evitar una lectura directa en donde los niños, sobre todo los más pequeños, asocien cada grafema con un sonido.

“Creo que es necesario que comiencen a identificar ciertas palabras escritas una vez que hemos trabajado su dimensión oral. Al principio del año pasado tenía mucho cuidado con esto, hasta que el niño no asimilaba la forma oral de las palabras no introducía la forma escrita. El problema que surgía es que las sesiones se alargaban demasiado y los niños se aburrían del tópico aunque los juegos y actividades fueran

diferentes. En este sentido, cada vez más estoy intercalando la presentación del vocabulario nuevo en su forma oral y escrita. Como los niños leen las palabras tal cual, partiendo de su lengua materna, siempre he tenido miedo de que se afiance si el niño no tenía interiorizada la forma oral, pero me estoy dando cuenta de que no hay ningún problema, de que se puede presentar simultáneamente" (21 de noviembre de 2002).

En esta asociación cobra especial importancia el apoyo visual con lo que presenta las nuevas palabras utilizando actividades de “flashcards”. Javier entiende que esta dificultad de los niños para reconocer la relación grafema-fonema le lleva a dar más importancia a la lectura en voz alta con una correcta pronunciación que a la comprensión lectora, sin embargo, a la hora de evaluar, esta última es más sencilla y lleva menos tiempo que ir leyendo en voz alta un texto con toda la clase corrigiendo los errores de pronunciación.

Con respecto a este último aspecto, de nuevo una corrección inmediata y constante puede generar en el alumno un bloqueo y un rechazo a la lectura, pero al mismo tiempo suavizar la corrección puede generar, en opinión del profesor novel, errores de pronunciación y una asociación fonema-grafema incorrecta que se puede afianzar en el alumno. La solución que se plantea Javier ante este dilema es leer el texto mientras los alumnos lo siguen en silencio estableciéndolo como modelo, trabajar mediante juegos orales y ortográficos las palabras nuevas o más complicadas, repetir la frase o palabra mal pronunciada una vez que el alumno termine su turno o comentar al final de la lectura errores comunes, siempre evitando interrumpir la lectura lo que aumenta el filtro afectivo de los niños.

"Después de dar lengua a primera hora he bajado a la clase de 3ªA. La actividad central de hoy ha sido el comic del libro que cierra cada lección manteniendo los mismos personajes. Esta actividad les encanta porque conecta con sus intereses y su vida diaria y sobre todo porque demuestran un gran interés en leer en inglés, igual que en escribir (...) Es posible que esta predisposición tenga mucho que ver con mi esfuerzo por evitar la corrección del error de manera directa tratando los fallos de pronunciación como algo a erradicar. En su lugar y gracias a los principios que adquirimos durante la formación inicial que nos alejan de caer en las prácticas tradicionales, lo que hago una vez escuchado y leído por mí todo seguido es que lean viñeta por viñeta, lo cual yo vuelvo a repetir proporcionándoles el input correcto de

manera inmediata. Lo hago poco a poco porque es justo cuando cometen el error cuando en mi opinión se les debe ofrecer el modelo adecuado ya que si no es menos eficaz” (15 de marzo de 2004).

Por otro lado, al igual que en el caso de la destreza de “listening”, Javier pretende establecer una **rutina de actuación** a la hora de llevar a cabo actividades de lectura, ya que un proceso claro de actuación evita la aparición de muchos problemas. Uno de ellos es el desequilibrio en el que inconscientemente puede caer a la hora de trabajar las diferentes sub-destrezas, principalmente la comprensión de la idea global de un texto escrito y la extracción de ideas secundarias y datos específicos. Un ejemplo de este tipo de problemas es la obsesión de los alumnos por entender todas las palabras de un texto escrito incluso cayendo en la traducción. Para evitar esta tendencia que hace la lectura muy pesada y estresante para los alumnos, Javier intenta desarrollar en los niños la capacidad de deducir e inferir el significado de palabras desconocidas por el sentido de la frase, evitando en los primeros niveles el uso del diccionario, y dando más importancia a la extracción inicial de la idea general.

“Otra medida que he tomado ha sido facilitar a los dos niños más destacados de la clase un librito de inglés, más o menos de su nivel, para que lo lean en casa. Según me han dicho les cuesta mucho entender todas las palabras. Para desarrollar una lectura comprensiva les he dicho que tiene que entender el significado general y que sólo busquen las palabras más importantes, porque si no se aburren y lo dejan” (2 de noviembre de 2002).

“Poco a poco este año están utilizando con soltura el diccionario que se ha convertido en una herramienta más de las clases de inglés. Creo que les he enseñado a utilizarlo sin caer en el error de la dependencia que yo experimenté cuando iba al colegio y que suponía la incapacidad percibida de entender un texto si no buscaba cada palabra desconocida en el diccionario, o bien la tendencia a utilizarlo cuando quería escribir un texto literalmente después de haberlo pensado en español. Creo que esto lo he evitado porque sólo lo utilizamos cuando realmente perjudica la expresión o la comprensión facilitando el desarrollo de otras capacidades esenciales como inferir significados por el contexto” (22 de marzo de 2004).

En ciclos superiores Javier también pretende desarrollar la capacidad de reconocer cómo está organizado un texto y las estrategias utilizadas para darle coherencia y cohesión. Este conocimiento permite al alumno buscar la información más rápido y reconocer la función del texto, para lo cual el profesor novel trabaja la lectura apoyándose en la identificación de la estructura de cartas, noticias, poemas y cuentos, antes de que los alumnos produzcan textos similares centrándose en el proceso más que el producto.

“Aunque lo tenía preparado para la siguiente sesión, al acabar la actividad de elaboración de la lista tan pronto, pasé a exponer la estructura de una carta para que pudiesen escribir la suya a los Reyes Magos en inglés. Esta idea les ha encantado y han realizado bastantes sugerencias sobre qué debía contener la carta (saludo, peticiones, felicitación, deseos, despedida, posdata...) y de qué manera. Esto me ha permitido trabajar aspectos como los saludos y despedidas formales, la estructura de una carta..., algo bastante importante para el desarrollo de la destreza del writing” (17 de diciembre de 2003).

El proceso de desarrollo de la lectura que sigue Javier es muy similar al de “listening”, empezando por un momento inicial de preparación de la lectura. En esta primera fase tiene como objetivo motivar a los alumnos, presentar el tópico o tema del texto que van a leer y los contenidos clave para la comprensión activando los conocimientos previos de los alumnos, principalmente repasando vocabulario y estructuras ya conocidas y que aparecen en el texto.

“He leído despacio el texto pidiéndoles que intentasen adivinar por el contexto y las fotos el significado de las palabras nuevas acertando bastantes. El resto ha sido a base de pistas y gestos, todo ello para evitar la traducción del texto, ni siquiera parte de él porque si no se acostumbran mal. (...) Por último, a modo de resumen y para ir presentando el vocabulario, les he pedido que buscasen en el texto los distintos departamentos que puede tener un gran almacén realizando un esquema en la pizarra” (7 de mayo de 2004).

Tras la presentación pide a los alumnos que hagan predicciones sobre el contenido del texto partiendo por ejemplo del título, de las primeras líneas o del apoyo visual, con el fin de aumentar su deseo de leer y comprobar dichas predicciones. Finalmente y antes de comenzar las actividades, Javier informa a sus alumnos sobre el tipo de lectura, si es

intensiva o extensiva, su propósito, y las destrezas específicas y técnicas que deben poner en funcionamiento para tener éxito en la comprensión y extracción de información de cara a las actividades posteriores. Para el docente esta primera fase es fundamental y va más allá de la mera motivación ya que permite que los alumnos, normalmente con poca autonomía lectora, vayan tomando conciencia de la importancia de elegir la estrategia adecuada según la finalidad y el tipo de texto.

En un segundo momento que coincide con la propia lectura, los alumnos realizan un primer acercamiento al texto extrayendo las ideas principales. En una segunda lectura con un mayor grado de atención extraen las ideas secundarias y obtienen datos específicos siguiendo las claves de búsqueda que da el docente, anotando la información si es necesario para las actividades posteriores. Javier describe la rutina que ha desarrollado en la realización de las actividades de lectura de la siguiente manera:

“Lo que hago es leer primero el texto entero para que capten con la ayuda visual la idea más general, después leo párrafo por párrafo para que se fijen en la pronunciación y luego leen ellos volviendo a ofrecer el input correcto al final de sus lecturas para no interrumpirles. Después de cada lectura parcial intento que entre todos deduzcan el significado esencial. De esta manera logro que mejoren la pronunciación y la comprensión pero sé que es algo momentáneo y que para que lo interioricen van a necesitar más actividades de lectura. Finalmente, y aunque no lo hago a menudo hemos traducido los textos después de desarrollar la comprensión de los mismos. No es un traducción literal, sino que reproducen lo que ellos entienden al leer en inglés en voz alta y creo que es efectivo” (enero 2002-2003)

Esta rutina de actuación finaliza con un tercer momento, posterior a la lectura. Tras varias lecturas al menos una de ellas en voz alta y otra en silencio, Javier pregunta a los alumnos una serie de cuestiones sobre lo que han leído para asegurar la comprensión general y qué tipo de información específica han extraído asegurando así el éxito de las actividades asociadas. En el caso de que el grado de comprensión no haya sido suficiente propone una nueva lectura pero reforzando aún más el proceso, por ejemplo con más apoyo visual, parando en los momentos clave o enfatizando la lectura que él mismo hace del texto. Tras las lecturas propone una serie de actividades controladas con el fin de afianzar el reconocimiento de la ortografía de las palabras y la asociación con su pronunciación.

A continuación, Javier propone una serie de actividades más creativas en las que los alumnos deben utilizar la información obtenida con una funcionalidad concreta. Es el momento en el que el profesor novel integra la destreza de “reading” con las productivas “speaking” y “writing”, por ejemplo realizar un “role play” después de la lectura y modificación de un diálogo o añadir nuevos versos a un poema o una canción.

“(…) hemos realizado la actividad del cómic final de la lección. Esta es una de las partes que más les gusta porque después de escucharlo y leerlo repartimos los personajes y representan la historia cambiando las voces y escenificando, primero mediante una lectura dramatizada y después sin apoyo escrito. Esta actividad supone una buena oportunidad para integrar las destrezas de “listening” y “reading” en un contexto de diversión y motivación” (1 de junio de 2004).

Finalmente, en el análisis categórico de los diarios se puede identificar otro grupo de dificultades relativas al desarrollo de la destreza de **“writing”**. El profesor novel es consciente de que ésta es una de las destrezas más complicadas de adquirir, y por tanto de enseñar dado su alto grado de complejidad desde un punto de vista cognitivo. Para llegar a una producción escrita más o menos autónoma y creativa se requiere un conocimiento amplio de léxico, ortografía, estructuras gramaticales..., así como en niveles superiores la capacidad para organizar e integrar la información con coherencia dependiendo de la estructura y función del texto escrito. Esta es la razón por la que Javier tiene especial cuidado en introducir de manera brusca esta destreza en el primer ciclo donde los alumnos aún están en el proceso de desarrollo inicial de la lectoescritura en la lengua materna. En este sentido, y de nuevo debido principalmente a la irregularidad ortográfica de la lengua inglesa, el profesor novel tiene la inquietud de que se produzcan interferencias entre ambas lenguas. Para ello no introduce la dimensión escrita hasta que los alumnos tienen muy afianzada la oral y reconocen visualmente las palabras, aunque esto supone cierto aburrimiento por los deseos de los alumnos de escribir y una falta posterior de tiempo para trabajar la escritura. La solución que se plantea es intercalar ambas dimensiones más rápido aunque no se haya afianzado del todo la pronunciación ni el reconocimiento visual ya que la práctica posterior soluciona posibles errores.

“Siempre suelo respetar la prioridad de las actividades orales, es decir, primero trabajamos un tema desde estas destrezas, aunque haya referencias escritas sobre todo

para trabajar el “spelling” del vocabulario nuevo, y una vez que compruebo que dominan el tema pasamos a la versión escrita. Hay en mi opinión varias razones para respetar este orden, principalmente el hecho de que cognitivamente la expresión escrita es más complicada que la oral, aunque también se pueden producir interferencias, sobre todo en ciclos inferiores donde los niños tienden a leer lo que está escrito como si leyeran en español porque no han interiorizado la pronunciación y escriben tal cual les suena. Después, una vez que pronuncian correctamente y reconocen visualmente las palabras es más fácil que se de la asociación con la dimensión escrita evitando errores que podrían consolidarse” (9 de junio de 2004).

En consecuencia, para respetar al máximo la capacidad del alumno en edades tempranas Javier no trabaja la dimensión escrita en Infantil y lo hace en el primer ciclo sólo a nivel de palabra y frases muy sencillas basadas en un modelo de referencia. En cambio, en la destreza productiva oral la transición de la práctica controlada a la producción más libre y creativa es más rápida, ya que los alumnos disponen de destrezas adquiridas en el aprendizaje de la lengua materna que pueden transferir al inglés mostrándose más sueltos al lidiar con una destreza más sencilla desde un punto de vista cognitivo. Realmente es la complejidad de la tarea y la poca experiencia de los alumnos más pequeños lo que hace que Javier tenga especial cuidado a la hora de llevar a cabo esa transición en lo que respecta al “writing”. De forma gradual el profesor novel comienza con la escritura correcta de palabras y frases sencillas, muy trabajadas oralmente, mediante juegos y actividades controladas como por ejemplo: “labelling pictures”, “ordering words and simple sentences”, “listing words”, “writing notes and cards”, etc. (ver anexo nº 2). Más que la corrección ortográfica lo que le preocupa al docente es de nuevo la conexión que establece el alumno entre el significado de la palabra, su dimensión oral y escrita

“Otra actividad que he hecho, aunque tiene una finalidad principalmente organizativa, es darles para colorear una hoja en la que he fotocopiado los dibujos de todas las palabras sobre ropa que estamos viendo y para que escriban el nombre debajo de cada una. (...) Aunque en este ciclo esta destreza se trabaja sólo a nivel de iniciación, me gusta que de cada tópico tengan una especie de diccionario de imágenes que puedan consultar cuando quieran y que además les va a facilitar la asociación de la forma oral y escrita de las palabras, así como la lectura de imágenes” (16 de enero de 2003).

"Me gusta primero trabajar el vocabulario básico oralmente, utilizando si es posible realia y cuando está consolidado lo escriben debajo de cada dibujo, así confeccionan una ficha de referencia para cualquier consulta que van interiorizando visualmente. Cuando la terminen de confeccionar y hayan consolidado el vocabulario básico es cuando seguimos con el libro, las "listening", actividades de "writing", etc. con mayores garantías de éxito, ya que considero que en estos niveles los campos semánticos son la base de la comprensión y el desarrollo de las destrezas orales y escritas" (25 de septiembre de 2003).

En una segunda fase o nivel de desarrollo, que normalmente suele coincidir con el segundo ciclo, aunque depende de la capacidad de los alumnos, el objetivo es que estos pasen de escribir frases a escribir párrafos sencillos como por ejemplo al hacer una pequeña descripción, completar un diálogo, añadir una nueva estrofa a una canción, etc. (ver anexo nº 3). Aunque en esta fase Javier aumenta significativamente las actividades y el tiempo de escritura, los textos que producen los alumnos son todavía muy cortos, dirigidos y en los que se les da la estructura básica. La posibilidad de expresión libre es aún muy reducida, con lo cual toman especial importancia para Javier el uso de técnicas didácticas como el "parallel writing" planteándolo como una solución intermedia.

"A la clase de 4º la he propuesto realizar un proyecto sobre los medios de transporte. Este proyecto no forma parte de la unidad didáctica del libro, ya que es una forma para introducir ciertos contenidos y lograr objetivos adicionales que me interesan. El libro de texto es muy limitado, se centra en el aprendizaje del vocabulario y en pequeñas estructuras. Lo que voy a hacer es eliminar actividades repetitivas y poco aprovechables por una serie de proyectos. En éste en cuestión, los niños deben recortar en revistas fotografías de medios de transportes que vamos a describir en un mural utilizando adjetivos contrarios (fast / slow, old / new, cheap / expensive...), colores, formas..., junto con las estructuras lingüísticas necesarias. De esta manera logro que los niños estén motivados y vean un resultado real, físico, de su aprendizaje" (28 de noviembre de 2002).

"(...) en la guía didáctica aparece una actividad relacionada con la amistad que yo he dirigido hacia el "Día de la Paz". Esta actividad consiste en elaborar una tarjeta para un amigo en el que se le desea que sea feliz. Aunque la actividad es del tipo "parallel writing", es decir el niño escribe un texto similar a un modelo manteniendo la

estructura básica, he introducido algunas palabras nuevas como corazón, paz, amistad, felicidad..., para que las introdujesen en el texto, que en mi opinión es demasiado sencillo” (22 de enero de 2003).

“Cuando he considerado que la práctica oral era suficiente les he dado una actividad paralela de “writing” consistente en escribir en una lista los alimentos que les encantan, les gustan, no les gustan u odian con lo que se repasan las estructuras y el vocabulario que han estado utilizando hace un momento de manera oral. Además esta actividad va a ser un ensayo del “project” en el que utilizarán recortes de revistas a la hora de expresar por escrito sus gustos hacia los alimentos” (19 de abril de 2004).

Finalmente, en el tercer ciclo el objetivo que se propone Javier es que los alumnos escriban textos de forma autónoma, con corrección ortográfica y gramatical, pero sobre todo haciendo hincapié en aspectos como la coherencia del texto, la organización y claridad de ideas, la adecuación de la estructura al propósito y contexto, el estilo, etc. Es el momento de que los alumnos reflexionen sobre el propio proceso de escritura aplicando estrategias con autonomía para lo cual Javier les propone un gran variedad de textos para escribir (cartas, noticias, poemas, narración de experiencias personales, pequeños cuentos, diálogos...) con diferente grado de formalidad y una estructura diferente. Es en este momento donde los “projects” escritos (ver anexo nº 4) adquieren una gran importancia para el profesor novel, donde los alumnos ven en estas actividades un resultado real y físico de su aprendizaje, aplican su conocimiento gramatical de manera contextualizada y desarrollan su creatividad y autonomía.

"Cambiando de tema, les ha encantado una actividad escrita que les he dado consistente en completar una carta utilizando varias opciones dadas. La verdad es que es bastante sencilla y desde el punto de vista del desarrollo del “writing” apenas aporta nada pero me ha parecido interesante porque aparece muy clara la estructura básica y aparecen elementos formales como la dirección, el remite, etc. Me ha servido de ejemplo para explicar con un esquema dicha estructura y para explicarles el “project” consistente en escribir otra similar pero sobre ellos mismos” (18 de mayo de 2004).

"Antes del recreo he dado clase a 6ºC. Seguimos con el tema de las vacaciones pero hoy se me ha ocurrido una actividad bastante interesante aunque puede parecer obvia. Les he propuesto escribir una postal de verdad en inglés sobre sus vacaciones pasadas

y mandársela a alguien de clase, un amigo, etc. Con esto no sólo consigo que apliquen todos los contenidos trabajados de manera más o menos autónoma, sino que se den cuenta de que el inglés es útil y puede formar parte de su vida real, que no se queda en el aula. Les ha encantado la idea y hemos comenzado a realizar el borrador que después corrijo antes de la versión final. Esto del borrador lo aplico por la asignatura de Didáctica del Inglés en la que se daba importancia a este paso intermedio como una actividad más de “writing” y de evaluación planteando muchas actividades asociadas. La verdad es que es muy útil para que reflexionen sobre la estructura, el tipo de vocabulario a emplear, etc. y sobre todo que vean que puede haber varias posibilidades de expresar las mismas ideas, lo que se logra con la coevaluación del borrador” (21 de mayo de 2004).

De nuevo, el profesor novel vuelve a encontrarse con un problema ya descrito en la destreza de “speaking”, que es cómo hacer compatible una producción escrita autónoma, creativa y motivante en la que los contenidos lingüísticos estén al servicio de su deseo de comunicar con sus verdaderas capacidades y conocimiento lingüístico. La solución a esta cuestión le viene dada a Javier por parte de sus alumnos:

“(...) ha surgido un problema que no esperaba y que es propio de este tipo de actividades tan cercanas a sus intereses y es el conflicto que se produce entre lo que verdaderamente interesa al niño, y las necesidades lingüísticas y comunicativas que le surgen y que pueden no coincidir con su capacidad ni con los contenidos que hemos trabajado. Lo digo por una niña que quería elegir como deporte la equitación porque lo practica, otra la natación..., pero son deportes que a la hora de describir lo que eres capaz de hacer o no, requieren o bien mucho vocabulario que no hemos manejado o apenas dan juego a la hora de hablar de ellos a este nivel. Por lo tanto me ha surgido el dilema de si dar respuesta a sus verdaderas motivaciones o hacer que se ajusten a un trabajo cercano a lo trabajado en el aula y que me permita evaluar su progreso. O lo que es lo mismo me he tenido que plantear si el objetivo del “project” es puramente evaluativo o bien es una oportunidad para desarrollar su capacidad de expresión escrita de manera más libre y creativa como resultado de un proceso de investigación (uso de diccionario, ayuda del profesor, búsqueda en Internet, etc.). La solución ha sido más sencilla de lo que esperaba y me la ha dado la propia niña: hacer dos proyectos, uno del deporte que practica (lo que la costará mucho y seguramente tenga más carencias y fallos) dando respuesta a sus intereses y otro de un deporte de los

trabajados en clase dando respuesta a mis objetivos evaluativos, de consolidación y de síntesis” (8 de marzo de 2004).

En definitiva, el profesor novel lleva a cabo dos procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno inicial centrado en el producto en donde la corrección gramatical y ortográfica es lo más importante corrigiendo los errores de manera sistemática en un contexto controlado. Otro, centrado en el proceso, en donde lo fundamental es el desarrollo de la sub-competencia discursiva y la capacidad de los alumnos para reflexionar sobre el texto más adecuado teniendo en cuenta los posibles lectores y el contexto.

Con respecto al primero, el proceso centrado en el producto, a Javier le surge un dilema. Por un lado el mayor peso e importancia de las destrezas orales hace que dedique un mayor número de actividades y tiempo de la sesión al desarrollo de éstas dejando poco tiempo para trabajar la escritura. Esto implica que no se dé en el aula una práctica de “writing” tan extensa y rica como para que los alumnos hayan interiorizado, a través del uso, aspectos como el “spelling” de las palabras o la estructura correcta de las frases. Esto hace que el proceso de aprendizaje sea más lento y que surjan los primeros problemas generando en el profesor novel la inquietud de no estar dedicando el tiempo suficiente a esta destreza.

“(…) me preocupa bastante la destreza del “writing” y sobre todo los errores de spelling. Son capaces de reconocer los contenidos y expresarlos, pero cometen muchos errores al escribir lo que indica que no los han interiorizado dentro de esta destreza productiva. Para comprobar lo que me temía les hice un pequeño dictado a partir de “flashcards” para que ellos dijese cada palabra y después la escribieran, además les pedí que expresaran por escrito si les gustaba o no ciertos deportes, hobbies y comidas. El resultado ha sido bastantes errores de “spelling”, lo que indica que no se ha trabajado lo suficiente, pero el problema básico es que no dispongo de actividades de ampliación y refuerzo sobre estos temas a estos niveles” (8 de octubre de 2003).

“Aunque no es generalizado yo no sé si estos errores se deben a una falta de práctica, de atención o a otras razones que se me escapan pero me preocupan. En cambio en la estructuración de las oraciones y en el dominio oral del vocabulario no se equivocan, es decir, tienen las descripciones bastante bien excepto por estos errores de “spelling” (24 de marzo de 2004).

Una vez analizadas las principales dificultades que encuentra el profesor novel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las destrezas básicas, otro gran grupo de problemas a analizar es el relativo a la enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos, en concreto del vocabulario y la gramática.

Con respecto al primero, en los diarios se hace referencia constante a la realización de actividades tipo como los juegos con “flashcards”, el uso de “realia”, actividades de TPR, trabajo de vocabulario a través de canciones..., cayendo en ocasiones en rutinas de actuación. Javier se da cuenta de cómo a medida que avanza el curso y gana experiencia como docente está trabajando el vocabulario siempre de la misma manera y con las mismas actividades sin apenas introducir variaciones motivantes.

"En mi caso, tengo que hacer un esfuerzo por no caer en la monotonía y justificarla con la necesidad de generar rutinas, ya que por ejemplo he ido poco a poco repitiendo los mismos juegos de “warm-up” con “flashcards” cuando la variedad tan grande permite hacer uno distinto cada día del curso con los mismos objetivos. Esto ya no es rutina, es comodidad, y me preocupa el hecho de poder caer en un letargo metodológico, así que gracias al ejercicio de reflexión que me supone este diario he hecho esta mañana el esfuerzo de introducir variables que los niños han agradecido. Espero ser consciente de esto siempre" (29 de marzo de 2004).

Es consciente también de su tendencia a dedicar cada vez menos tiempo a este contenido lingüístico y a plantear actividades más allá de la mera presentación dándole poca importancia frente a los contenidos gramaticales, sobre todo en el tercer ciclo. Llega un momento en que responsabiliza al alumno del aprendizaje del vocabulario una vez presentado y se centra en otro tipo de contenidos, con lo cual algunos alumnos utilizan como estrategia de aprendizaje la memorización sin que haya una práctica suficiente en el aula que facilite la interiorización.

Además Javier suele presentar todo el vocabulario de la unidad el primer día, de forma directa y a veces descontextualizada para poder utilizarlo cuando sea necesario y que no se convierta en un obstáculo para la comunicación, con lo que la práctica controlada del léxico apenas existe.

“Después de esto, y puede que sea inadecuado, entro directamente con el vocabulario, que en este libro de texto se presenta en la primera página de cada lección con apoyo

visual. Yo siempre había entendido que lo mejor es contextualizar el tema con una canción, un diálogo y presentar así el vocabulario nuevo, y así se hace en el libro, pero yo prefiero “quitármelo de encima cuanto antes” sobre todo en lo que respecta a la pronunciación. Hacemos un par de juegos (de velocidad y memoria) con las palabras nuevas, les doy puntos por la correcta pronunciación y una cosa menos. Reconozco que este planteamiento puede no ser muy correcto, pero sí es efectivo, ya que si comienzo por el input no van a reconocer las palabras básicas y no tienen el referente mínimo para entenderlo. Después de que se acostumbran al vocabulario nuevo, suelo presentar de la misma manera la estructura o estructuras básicas del tema y que suelen aparecer en todos los input, en este caso “How are you feeling today?”. Finalmente, paso a contextualizar todo con la actividad de presentación del libro, en la cual los alumnos ya reconocen por primera vez el vocabulario y las estructuras básicas teniendo más éxito que si pasamos directamente a la actividad” (31 de marzo de 2003).

“Aquí me he encontrado con una situación problemática que puede ser fruto de varias causas. La primera es que no han estudiado el vocabulario suficientemente, y en este ciclo dejo esta responsabilidad al alumno a pesar de que lo trabajamos también en clase. En otros cursos inferiores todo el aprendizaje del vocabulario (oral y escrito) se realiza a través del uso, lo que supone mucha práctica en el aula, pero en ciclos superiores para ganar tiempo y centrarnos en las actividades comunicativas tienen que avanzar por su cuenta, como siempre les digo deben “dominar las herramientas que van a necesitar para construir la lengua”. Aunque soy muy constante y doy mucha importancia a la necesidad de reforzar el vocabulario en casa, siempre hay niños que no lo dominan y por tanto fracasan en el resto de actividades. La segunda razón es la falta de esfuerzo y consistencia ya que no tiene excusa su falta de interés por consultar el libro, su cuaderno o el diccionario, desmotivándose con la primera dificultad” (3 de marzo de 2004).

“Hoy a segunda hora después de Lengua he ido a la clase de 6ºB. Siguiendo el esquema del primer día hemos repasado el vocabulario básico y las direcciones en cinco minutos y de manera directa ya que a diferencia de cursos inferiores son menos necesarios los juegos o actividades de “warm up” que llevan más tiempo” (30 de marzo de 2004).

Lo positivo de esta situación es que Javier es consciente de la escasa valoración que da al vocabulario como contenido lingüístico en determinados momentos con lo que intenta introducir actividades nuevas y dedicar siempre un tiempo de la sesión a trabajar el léxico sobre todo con los más mayores. Al mismo tiempo, le surge el problema de cómo presentar y trabajar con ellos el nuevo vocabulario de forma significativa y motivante dentro de un contexto comunicativo y como una herramienta útil al servicio de la comunicación, de tal manera que se produzca una adquisición mediante un proceso inductivo y por descubrimiento. Lograr que los alumnos lleven a cabo un análisis comprensivo del léxico entendiendo no sólo el significado de las palabras sino también cómo usarlas apropiadamente a la hora de trabajar funciones comunicativas es el principal objetivo para el profesor novel. Para lograrlo opta por organizar el vocabulario estableciendo relaciones entre las palabras y ayudando al alumno a crear campos semánticos y léxicos que en realidad sean esquemas cognitivos a los que ir añadiendo de forma significativa nuevas palabras en un proceso cíclico y acumulativo (ver anexo nº5). Esta forma de afrontar el vocabulario de manera funcional y significativa mediante campos léxicos y relacionándolo con funciones comunicativas dentro de contextos motivantes se refleja en los siguientes ejemplos de actuación:

“Me gusta esta actividad central porque supera el mero vocabulario de la ropa ya que se establece una conversación con la mascota que se repite (le preguntan qué tal esta en inglés, dice que mal, por qué, porque tiene frío, en dónde...). Este input repetitivo pero muy significativo y motivante para ellos permite que lo interioricen muy rápido con lo que llega un momento en que son capaces de dialogar con el muñeco al mismo tiempo que aprenden palabras nuevas, además lo repaso con el TPR introduciendo el vocabulario nuevo, por ejemplo: “touch your trousers”, “point to your classmate’s jumper”, etc.” (15 de enero de 2003).

"Por otro lado, al leer la canción me he dado cuenta de que aparecían tres verbos relacionados con “ver” (to watch, to look, to stare) con lo que he visto necesario agruparlos en un campo semántico que les ayude a interiorizarlos. Lo que he hecho es una llave en la que he escrito primero el verbo más general (“To see”) y luego he ido añadiendo el resto según el grado de concentración que requieran (ver, mirar, mirar fijamente) representando éste con una flecha. En definitiva, lo que he pretendido ha sido organizarles lógicamente la información y representársela con un gráfico de tal manera que al estudiar el vocabulario no lo hagan de manera aislada sino por campos

semánticos. Parece que les ha quedado más claro y es una forma de actuar que pretendo utilizar más a menudo y no sólo a partir de los tópicos del libro (deportes, animales...)" (7 de octubre de 2003).

"Mediante un árbol genealógico con flashcards les presenté el vocabulario de este campo semántico ampliándolo y sobre todo dándoles a conocer los distintos grados de afectividad con los que se puede uno referir a los familiares. Al preguntarles si habían dado esto antes y qué contenidos eran nuevos, para reforzar más la pronunciación y el "spelling", D. dijo espontáneamente que lo habían dado pero que no se lo habían explicado así, tan ordenado. Este comentario me ha motivado bastante porque veo recompensado mi esfuerzo por ofrecerles una información directa, clara y ordenada recurriendo a gráficos, ejemplos, etc. Además, al comienzo de cada unidad y después al inicio de cada sesión dedico unos minutos a recordar los organizadores previos y el objetivo de la misma, lo que vamos a hacer y por qué" (28 de febrero de 2004).

Otra manera de lograr un aprendizaje significativo y funcional del léxico es el desarrollo de la autonomía y de técnicas de búsqueda de información. En este sentido, el profesor novel incentiva la curiosidad del alumno ante las palabras desconocidas quien, una vez que ha intentado deducirlas por el contexto, recurre a diversas fuentes para conocer su significado. En este momento toma especial importancia el uso del diccionario, la búsqueda en Internet, la consulta del libro de texto, consultar a algún compañero, etc.

Con respecto al uso del diccionario, Javier intenta que no sea un recurso que fomente la traducción directa de los textos escritos ante la presión de algunos niños por conocer todas las palabras de un "input". La intención del docente a la hora de utilizar el diccionario es hacerlo como medio de favorecer la comprensión y enriquecer los campos léxicos y semánticos, así como el aprendizaje autónomo.

"Al principio de curso dedicamos parte de una sesión a aprender a manejarlo (de manera sencilla, sin entrar en aspectos fonéticos...) realizando varias actividades básicas. Con esto logro que el niño no se limite a los contenidos del libro y que pueda expresarse con total libertad a la vez que aprende significativamente. Por ejemplo, cuando vimos los hobbies hubo dos niños que salían con su padre a cazar y a pescar, y aunque no estaban contemplados por el libro les mandé que lo buscaran aprendiendo palabras nuevas muy motivados" (29 de octubre de 2003).

En su intención de lograr un uso funcional del vocabulario dentro de situaciones de comunicación en el aula evitando el aprendizaje memorístico de éste y la tendencia a la traducción, y substituyéndolos por una interiorización a través del uso, el docente se encuentra con un nuevo obstáculo: el libro de texto. Se da cuenta de que tal como organiza los contenidos lingüísticos la guía didáctica es complicado identificar las funciones comunicativas que van a trabajar los alumnos y a partir de ahí negociar y ampliar el léxico en función de sus necesidades e intereses de tal manera que éste pueda ser acumulativo y cíclico a lo largo de la etapa.

Otro problema asociado al libro de texto es la escasez y la limitación del vocabulario asociándolo a tópicos. En los primeros niveles es más sencillo para Javier ampliar el vocabulario en torno a un tema aunque muchas veces no es necesario ya que los niños no lo requieren ni lo demandan en exceso como instrumento o medio de mejorar sus intercambios comunicativos. Sin embargo a medida que los alumnos adquieren mayor competencia comunicativa y por tanto son capaces de generar con mayor autonomía nuevos mensajes, demandan un léxico más variado y rico y una organización lógica del mismo que les permita utilizarlo y aprenderlo de forma más efectiva.

“Cada vez estoy más desanimado con el libro de texto porque me da la sensación de que no aprenden más allá de vocabulario, en mi opinión poco útil o secundario, ya que es demasiado específico y difícil de encuadrar en tópicos cíclicos que poder ampliar en cursos posteriores. (...) En cambio este libro inicia tópicos que no dan más de sí que una o dos sesiones y los alarga sin sentido hasta una unidad completa. Hoy hemos empezado la unidad tres sobre coleccionar objetos, he presentado el vocabulario con las actividades correspondientes y lo hemos ampliado un poco según sus intereses, también les he presentado las preguntas necesarias para hablar sobre lo que coleccionamos y no hay más contenidos. A partir de aquí son todo variantes de las mismas actividades sobre lo mismo y a mí me da la sensación de estar perdiendo el tiempo y no trabajo a gusto” (17 de noviembre de 2003).

Desde el punto de vista de Javier, a diferencia de los niveles superiores, en Infantil y primer ciclo el aprendizaje de vocabulario es un objetivo en sí mismo y tiene una dedicación importante que se refleja en el número de actividades y en el tiempo dedicado en las sesiones. Esto unido a la buena predisposición de los alumnos para llevar a cabo cualquier actividad y su buena aceptación de las rutinas hace que el

problema descrito no sea tal más allá de afectar a la autoestima del profesor novel. No obstante, éste observa cómo en la mayoría de las editoriales que utiliza y ha utilizado en estos niveles cada vez es mayor el peso específico que conceden al léxico asociado a ciertos tópicos, identificando este contenido con el objetivo a alcanzar por encima del desarrollo de las destrezas y superponiéndose a las funciones comunicativas como referente en la organización de contenidos. En este sentido, existe una contradicción con su forma de actuar pero no se obsesiona con un vocabulario que se recicla constantemente y que los alumnos van a volver a trabajar en niveles superiores, en definitiva mucho menos importante que el desarrollo de las destrezas orales.

"Hoy con segundo me ha dado la sensación de que no pasamos del mero aprendizaje de vocabulario. Aunque aprenden expresiones, canciones, desarrollan el listening con el TPR, el aspecto esencial de las clases es la interiorización del vocabulario del tópico tanto de forma oral como escrita. Sé que están aprendiendo a saludar, a despedirse, a dar las gracias, a pedir permiso en situaciones cotidianas de la clase..., pero eso lo improviso bastante, como complemento al tópico. (...) Quizás en estos niveles, igual que en Infantil, el acercamiento a la lengua deba ser más anárquico en cuanto que el vocabulario no se limite a un tópico, las estructuras sean las que aparezcan en cuentos, canciones, etc. Esto es posible, y de hecho lo hago, pero también es necesaria cierta línea organizativa que permita controlar qué aprenden los niños. (...) Un inconveniente es que las guías didácticas se rigen por tópicos ya desde muy pequeños, y que no existe gran variedad de materiales para estas edades que den libertad al docente en su utilización y que al mismo tiempo tengan cierto orden lógico en su contenido" (28 de noviembre de 2002).

Una alternativa a la rutina y a un tratamiento demasiado tradicional del vocabulario es la utilización de las nuevas tecnologías, principalmente a través de “software” que permiten una mayor libertad, ampliación y variedad de actividades que aumentan el interés y el deseo de aprender del alumno. También hace uso de rutinas como el tiempo, la fecha, canciones, juegos..., que permiten cierta ampliación escapando del reduccionismo del tópico del libro, aunque estas actividades las plantea al comienzo o al final de la clase como un extra que no rompa la lógica interna de la unidad didáctica.

"A última hora he estado con 3º en ordenadores. Es una hora que aprovecho para reforzar el vocabulario del tópico que estamos trabajando utilizando un programa. Los

niños se divierten y desarrollan las cuatro destrezas básicas aunque sea de una manera muy sencilla, limitándose a palabras. Esta hora a la semana supone un gran avance ya que ganamos mucho tiempo en este aspecto, pero sobre todo hace que los niños tengan una actitud hacia el inglés más positiva, viéndolo más como un aprendizaje lúdico que como un esfuerzo extra" (2 de noviembre de 2002).

"Antes del recreo he pasado a dar inglés a mi clase de 5°C. Ayer en la hora de lectura les he llevado a informática donde siempre les pongo los "software" de inglés para reforzar y presentar los nuevos contenidos, principalmente vocabulario. Van con un cuaderno porque les encanta anotar las palabras nuevas para después hacer bien las actividades de reconocimiento oral y spelling" (3 de febrero de 2004).

Aparte de las dificultades que entraña el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico, otro de los contenidos a los que hace constante referencia Javier en sus diarios son los **contenidos gramaticales**. Aunque el profesor novel reflexiona constantemente sobre cómo lograr un tipo de enseñanza y aprendizaje adecuado a las características psicoevolutivas de los niños, es en concreto a la hora de trabajar los contenidos gramaticales cuando esta necesidad se hace más patente. A Javier le surge el dilema de cómo afrontar el paso del pensamiento inductivo al deductivo de forma progresiva y cómo reforzar el aprendizaje mediante el uso y la exposición a la lengua con un aprendizaje lingüístico basado en la reflexión sobre el funcionamiento interno de la misma de una manera más directa y deductiva. En su opinión, en ocasiones la simple práctica en el contexto del aula no garantiza la adquisición de los contenidos lingüísticos si no se afianzan mediante el estudio y la práctica controlada ciertas reglas gramaticales y se facilita el paso al pensamiento deductivo especialmente al final de la etapa. Javier llega a esta conclusión observando cómo después de una extensa práctica, considerada más que suficiente por el novel para poder adquirir los contenidos, los alumnos siguen cometiendo numerosos errores estructurales básicos incluso los que tienen una alta competencia comunicativa.

"Por otro lado, estoy contento porque todos se han aprendido el verbo "To be". Aunque no ha sido una manera ortodoxa y he favorecido la competitividad con los campeonatos, lo he conseguido, y para mí es suficiente. Un poco de gramática descontextualizada tampoco les hace daño si respetas el enfoque comunicativo en clase. Lo que no se puede es pretender por ejemplo que aprendan la lista de los principales

verbos únicamente de manera inductiva, sin esfuerzo, con las actividades comunicativas, porque no hay tiempo suficiente para que lo interioricen. No hay que olvidar la importancia del estudio, y parece que en inglés no se estudia, o al menos eso piensan ellos" (22 de noviembre de 2002).

"Por lo demás he decidido que todos los días después de la actividad de "warm-up" voy a recordar haciendo un pequeño paréntesis cómo se forman los superlativos en inglés y ejemplos. Esto lo hago porque si me limito a realizar las actividades los alumnos no van a interiorizar ciertas reglas gramaticales si no les facilitas una visión general y reflexión sobre las mismas, al menos esta es mi opinión, aunque en teoría en esta etapa las explicaciones gramaticales explícitas no tienen sentido. Lo que está claro es que yo voy a hacer todo aquello que facilite el aprendizaje del alumno, aunque esté en contra de algún principio didáctico, siempre y cuando compruebe que lo que hago es efectivo y no les perjudica" (10 de enero de 2003).

"A última hora, antes del apoyo a infantil, he dado clase en 6°C. Parece que he conseguido solucionar en parte el problema de la no asimilación de ciertas estructuras y normas gramaticales ante la falta de tiempo y de práctica en el aula. Lo he solucionado de manera directa, sin atender a principios didácticos e ideales que a veces suponen un lastre más que una ayuda en la solución de ciertos problemas. Como la cuestión del tiempo no puedo cambiarla y visto que los niños no terminan de asimilar los cambios gramaticales en la tercera persona del singular se lo he expuesto claramente pero sin utilizar términos complejos aunque tampoco sustitutos infantiles. Les he puesto un montón de ejemplos y parece que por fin han visto clara la regla lógica que regula algo que han estado utilizando durante años sin planteárselo realmente, de tal manera que en la destreza de writing, al disponer de tiempo para reflexionar sobre la corrección estructural y gramatical de sus producciones van a poder aplicarlo" (2 de diciembre de 2003).

En este sentido, el principal problema para el novel es que a medida que se pasa de ciclo los contenidos gramaticales son cada vez más complejos para que sean interiorizados exclusivamente a través del uso de una manera inconsciente. No todos los alumnos tienen la capacidad de formular hipótesis sobre el funcionamiento interno de la lengua y descubrir las reglas gramaticales que subyacen en un "input", generando reglas de uso que aplicar a la hora de producir de forma autónoma. Aunque los alumnos intentan

descubrir regularidades y generar dichas reglas estas no son efectivas apareciendo errores estructurales importantes.

"Esta mañana a primera hora he tenido clase de inglés con 5° C. Hemos comenzado una lección nueva que deja un poco a un lado la descripción de los transportes para comenzar a hablar sobre con qué frecuencia y qué tipo de transportes utilizan para ir a determinados lugares. El libro plantea la utilización de las estructuras "How do you go to ___?" y "Do you go to ___ by ___?" las cuales no han tenido problemas en asimilar rápidamente porque mantienen la estructura del presente simple a la que están muy acostumbrados. Es más, por curiosidad les pregunté de qué manera podíamos pedir información sobre el transporte que utilizamos para ir a un sitio, más que nada para ver si eran capaces de asociar o inferir lo aprendido y deducir la estructura sin haber dado gramática de manera explícita. Me sorprendió cómo enseguida propusieron varios tipos de preguntas como "What transport do you travel?" o "When transport do you...?" que aunque no estaban correctamente formuladas sí respetaban una cierta coherencia y corrección gramatical lo que me demuestra que interiorizan una gramática implícita basada en el uso que les permite inferir o deducir nuevas posibilidades, construyendo lengua" (28 de abril de 2004).

Según Javier, además de la propia dificultad de los alumnos para interiorizar ciertos contenidos y reglas gramaticales, por lo general los libros de texto dificultan de nuevo este proceso de descubrimiento y deducción ya que la gramática suele aparecer de forma parcial, sesgada y supeditada a un aprendizaje específico dentro de una unidad didáctica aislada con lo que los niños nunca tienen una visión global de qué están aprendiendo. Ampliar los contenidos gramaticales para evitar su presentación y uso parcial genera dificultades al novel quien debe trabajarlos sin el apoyo del libro de texto que no los contempla. En este sentido la falta de materiales y actividades elaboradas le hacen optar en ocasiones por ejercicios tradicionales.

"En 3° me he dado cuenta de la dificultad que tienen los niños para asimilar estructuras lingüísticas tal como se les presenta en su libro de texto. En esta guía se presentan una serie de estructuras en cada unidad pero de manera aislada, de tal forma que no se repasan ni recuperan en unidades posteriores, y ni siquiera en las lecciones de la misma unidad. Es como si pensasen que con practicarlas en ciertas actividades los niños ya las asimilan y extrapolan a otros contextos, cuando es falso. Este proceso

de interiorización, requiere en mi opinión un repaso constante, su aparición en distintas actividades y contextos, que la reconozcan oralmente y por escrito, etc. Por tanto, si no me molesto en reciclarlas el tiempo que dedican en los “drills” comunicativos apenas es suficiente” (25 de enero de 2003).

La utilización de estas reglas de uso puede ser suficiente en los primeros niveles donde la complejidad de los contenidos gramaticales es menor, o bien cuando el alumno produce oralmente priorizando la fluidez sobre la corrección en un contexto donde los errores están más permitidos. Sin embargo el verdadero problema para el novel surge cuando el alumno requiere de un conocimiento más exacto de los contenidos gramaticales por su complejidad o bien por la necesidad de corrección sobre todo en las producciones escritas donde dispone de más tiempo para pensar y por tanto los errores están menos permitidos.

"Ayer terminé de corregir los exámenes de inglés de 6°. Otra vez me he llevado una pequeña desilusión porque he vuelto a poner una actividad que no ha sabido realizar correctamente la mayoría. Concretamente fue la actividad de “reading” en la que tenían que leer un texto sobre el oso panda y contestar a unas preguntas. Como las respuestas a las preguntas eran fácilmente localizables en el texto y sé que los alumnos son capaces de reconocer fácilmente las preguntas si se las facilito, quise complicar algo más la actividad pidiéndoles que escribieran ellos dichas preguntas en inglés. Esto supone un proceso cognitivo más complicado porque se pasa de un reconocimiento de unas estructuras muy trabajadas en clase a la construcción de las mismas lo que requiere un buen dominio del “spelling” y sobre todo de la correcta estructuración de las cuestiones. Aunque las preguntas para obtener información concreta de un animal las hemos trabajado en clase, estas actividades han sido básicamente orales a excepción de dos o tres en que han tenido que realizar alguna entrevista y juegos en grupo con información escrita. Esto me hace reflexionar sobre el hecho de que no ha habido una práctica de “writing” tan extensa y rica como para que los alumnos hayan interiorizado la estructura correcta de las mismas de manera implícita, a través del uso. Si les hubiese explicado el presente simple de manera explícita, hablando de los auxiliares, la posición en las preguntas de los elementos de la oración..., seguido de actividades e incluso ejercicios (como hacen algunos compañeros) de práctica repetitiva estoy seguro de que hubiesen construido las preguntas correctamente. En mi opinión, los niños a pesar de tener tiempo para reflexionar no han tenido las

herramientas gramaticales necesarias como para estructurar correctamente las preguntas y han tenido que recurrir a su intuición derivada del uso, de una práctica escasa como para lograr un aprendizaje implícito de la gramática como nos enseñan en la facultad” (20 de febrero de 2004).

Ante esta disyuntiva, Javier opta por la solución de presentar y trabajar ciertos contenidos gramaticales de manera deductiva y directa seguida del correspondiente estudio apoyado por actividades más tradicionales para finalmente facilitar su uso en intercambios comunicativos.

"Cambiando de tema, hoy la clase de sexto la he comenzado preguntando cómo se forma el presente simple, el presente continuo y la forma del verbo "To be", así como de otros verbos importantes. Llevo haciendo esto varios días aunque me ha creado un dilema que ya he superado. Por un lado eres consciente de que en Primaria el niño dispone de un pensamiento inductivo y por tanto no es capaz de reflexionar directamente sobre la lengua, y que es en la etapa de la ESO cuando el estudio gramatical estará más presente. Pero por otro lado, te das cuenta que en sexto los niños van a acceder a otro nivel educativo al año siguiente sin tener una base lingüística y gramatical sólida que les ayude a integrarse. Esto no quiere decir que vaya a estar todo el año explicando gramática o facilitándoles listas de verbos de forma descontextualizada, sino que pretendo realizar ciertos paréntesis en las actividades comunicativas del libro para hacerles reflexionar sobre la lengua" (12 de noviembre de 2002).

"Después he tenido clase con 6º. Hoy ha sido uno de esos días en los que tienes pensado hacer muchas cosas que luego no da tiempo a hacer. Entre repasar los contenidos de las sesiones anteriores y corregir los deberes se me ha ido casi toda la clase. Estos deberes consistían en unas cuantas frases en español para pasar a inglés, las cuáles contenían adjetivos en grado superlativo. Soy consciente de que más que una actividad es un ejercicio repetitivo y descontextualizado propio del método gramática-traducción, pero es que me doy cuenta que las actividades de la unidad no son suficientes para que interioricen ciertas reglas gramaticales. Las canciones, diálogos..., contextualizan los contenidos lingüísticos y generan situaciones de comunicación necesarias, pero veo que estos alumnos, por su falta de costumbre, capacidad..., no son capaces de extraer de manera inductiva la generalidad de lo que estamos haciendo.

Por eso les mando como refuerzo estos ejercicios de consolidación, que tampoco me parece que sean tan negativos cuando se utilizan de manera ocasional" (14 de enero de 2003).

En principio esta posibilidad es justificable en el tercer ciclo donde los alumnos están desarrollando el pensamiento deductivo y van a requerir una buena sub-competencia gramatical de cara a la etapa de Secundaria. El verdadero dilema surge en el segundo ciclo donde Javier ve también la utilidad en determinados momentos de esta forma de afrontar la gramática además de ser muy valorada por un amplio sector de padres que lo asocian a un verdadero aprendizaje, esfuerzo y estudio. Al mismo tiempo, es consciente de la influencia que la formación inicial ha tenido en su percepción de la gramática relegada, en su opinión, a un segundo plano dentro del Enfoque Comunicativo. La asociación exagerada de algunos docentes universitarios entre gramática y metodología tradicional genera en el profesor novel un sentimiento de “culpa” al tratar estos contenidos de manera directa con fines pragmáticos.

De nuevo la solución que se plantea Javier es situarse en un término medio en el segundo ciclo que es donde se da realmente el dilema. La necesidad de afianzar ciertas reglas gramaticales a veces desemboca en un aprendizaje poco significativo y repetitivo que el docente intenta evitar. Para ello de nuevo parte de un “input” central y extrae ejemplos de las nuevas estructuras gramaticales explicando de manera directa las más complejas reforzando con apoyo visual (dibujos, esquemas, gráficos...) para organizar la información de la manera más clara posible.

De esta forma los alumnos pueden copiarlo en el cuaderno y estudiarlo y consultarlo en cualquier momento. El profesor novel lleva a cabo esta presentación deductiva de la gramática solamente al inicio de las unidades didácticas y realiza un rápido repaso al comienzo de las sesiones para que la vean de nuevo de manera visual pero sin volver a mencionarla en toda la sesión.

“Estos repasos iniciales ya les tomo como rutina, incluso suprimo alguna actividad sencilla de “warm up” para poder hacerlo. Es un contacto diario con las reglas gramaticales básicas para después adentrarnos en todo tipo de actividades comunicativas sin volver a hacer mención directa a dichas estructuras. De esta manera creo que consigo que sin estudiar demasiado la gramática la vean explícita de manera visual (dibujos, esquemas, gráficos...), mediante organizadores previos para que se

vayan acostumbrando a su presencia explícita y en ciertos momentos, como en la escritura, puedan acudir a ella" (10 de abril de 2003).

"Durante estas explicaciones que suelo hacer dos días como mucho, generalmente al principio de la unidad, presento todo el vocabulario con juegos de flashcards (que repaso todos los días) y utilizando en mayor grado el español hago los esquemas y pongo los ejemplos necesarios para que los aspectos lingüísticos queden claros y los niños construyan un esquema cognitivo que les impida perderse. A partir de aquí, asegurándome la comprensión del tema, empiezo a introducir en las siguientes sesiones todas las actividades comunicativas y situaciones de aprendizaje necesarias para interiorizar la lengua, aplicando todos los principios de la didáctica del inglés. Lo que nos han enseñado en la Facultad es que a través de este proceso los niños descubren la lógica interna de la lengua, construyen ese esquema mental sobre su funcionamiento, pero éste es el ideal, la realidad es que la mayoría de los niños se pierden, tienen muchas dificultades y cuando te quieres dar cuenta estamos por la mitad de la unidad y han desaprovechado todas las actividades anteriores, y finalmente te resignas y acabas explicando lo que tenías que haber hecho desde un principio" (1 de octubre de 2003).

Una vez presentados y explicados los contenidos gramaticales, el profesor novel lleva a cabo una práctica controlada basada en la repetición de estructuras en un contexto significativo y motivante ("communicative drills"), donde los niños se comunican utilizando numerosas veces dichos contenidos pero sin tener la sensación de una repetición descontextualizada y aburrida (ver anexo nº 6).

En síntesis Javier ofrece al alumno una doble vía de conocimiento gramatical, la del uso de la lengua en situaciones comunicativas y la de su explicación directa y explícita haciendo evidente aquello que los alumnos intuyen que existe pero que no son capaces de descubrir por sí solos por falta de capacidad y complejidad de la regla gramatical. En este sentido una pequeña ayuda del docente para hacer explícito el funcionamiento interno de la lengua que subyace a un "input" comprensivo es suficiente para acelerar la comprensión y posterior asimilación de la gramática por parte de los alumnos.

"Una vez que escuchamos la canción, surgió una pregunta sobre el título "Where were you?", concretamente sobre el significado de "where". Me ha sorprendido bastante que aunque reconocen la palabra no conozcan o confunden su significado, según ellos porque se lian con las preguntas. Este es un ejemplo claro de cómo la simple utilización

de la lengua de forma comunicativa no garantiza una organización ni interiorización verdadera de las estructuras lingüísticas y no garantiza que los niños sean capaces de inferir ni descubrir el funcionamiento interno de la lengua por sí mismos. Cuando les puse un ejemplo típico como "where are you?" enseguida identificaron el significado de la palabra porque pertenece a un contexto conocido, pero no han sabido extrapolarlo a nuevas situaciones de comunicación. En mi opinión, por eso es necesario en este último ciclo hacer un pequeño resumen y organizar los contenidos y estructuras lingüísticas clave. Lo que he hecho ha sido un esquema en la pizarra con todas las fórmulas interrogativas (When, Where, How, Who...), que aunque no lo asimilen todos estudiándolo sí servirá para aquellos a los que sólo les faltaba esa especificación y organización explícita del profesor" (10 de abril de 2003).

"Me da la sensación de que tengo que cambiar un poco el tratamiento de la gramática que se nos ha inculcado en nuestra formación inicial y optar en este ciclo por una explicación explícita sencilla que dé lugar en vez de a ejercicios tradicionales a la práctica comunicativa que realizo normalmente, pero permitiendo al niño una doble vía de conocimiento gramatical la del uso de la lengua en situaciones comunicativas y la de mi explicación directa y explícita. Si no recuerdo mal Krashen ya planteó algo similar en una de sus hipótesis afirmando que el aprendizaje explícito sobre el funcionamiento de la lengua era utilizado por el niño cuando tenía tiempo para pensar, por ejemplo al escribir, y que cuando no lo tenía recurría, por ejemplo en una conversación oral, al conocimiento adquirido a través del uso. Con lo cual debo facilitarles ambas vías de aprendizaje y tratar la gramática como algo útil y necesario a estas edades en las que es muy difícil descubrir por uno mismo las reglas internas del funcionamiento de la lengua por el mero hecho de usarla" (20 de febrero de 2004).

"Teniendo en cuenta la decisión que he tomado he partido del texto del cuento que trabajamos estos días para que identificasen y localizasen los verbos, muchos de ellos en pasado, y se fijaran en si tenían algo de particular. Rápidamente se dieron cuenta que algunos tenían una "ed" al final, otros cambiaban en alguna letra y otros no los identificaban. Partiendo de esta curiosidad escribí en la pizarra verbos regulares e irregulares e hice dos columnas explicándoles cómo se formaba en cada caso el pasado y poniendo ejemplos de verbos muy manejados en las dos últimas unidades. Después fuimos analizando los del cuento ubicándoles en una u otra columna y escribiendo la forma en infinitivo y a continuación el pasado. Resultó más fácil de lo que pensaban ya

que captaron la idea enseguida, e incluso surgió muy pronto la pregunta que esperaba ¿cómo sabemos si un verbo es regular o irregular? Les respondí que poco a poco, estudiando y con el uso, serían capaces de identificarlos pero que no era labor de este curso ya que les veía un poco agobiados. A continuación les di una lista de verbos irregulares para que identificasen aquellos que conocían y observasen su pasado, lo cual les animó al comprobar que eran bastantes los que conocían y que el pasado tampoco era tan distinto del infinitivo" (21 de abril de 2004).

Finalmente, otro de los elementos sobre los que se reflexiona Javier en el diario es cómo integrar y trabajar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje **los contenidos socioculturales**, de tal manera que se establezca una comparación entre las dos culturas partiendo de su contexto más cercano, reflexionando a partir de lo que conocen por el cine, la televisión, la literatura..., y no tratarlo como un contenido más sino como una manera de contextualizar el tema y las situaciones de comunicación (ver anexo nº 7).

"Durante la sesión suelen surgir ciertas preguntas que a veces no tienen nada que ver con la lección pero sí con la presencia del idioma en sus vidas, lo cual yo utilizo para conectar con sus intereses, conocimientos previos y les motivo hacia el aprendizaje del inglés haciéndoles patente su presencia como lengua en nuestras vidas y su importancia real inmediata. (...) Yo he aprovechado su motivación para explicar algo de la cultura de los países de habla inglesa con respecto a los deportes además de que han aprendido más vocabulario. Lo mismo ocurrió el otro día con el tema de Internet y el vocabulario que manejan al respecto, con los títulos de las películas los nombres de dibujos, grupos de música, etc. Creo que ésta es la mejor manera para desarrollar el respeto y el interés por otras lenguas, darse cuenta de que la utilizan y está presente en su vida diaria" (31 de marzo de 2003).

Este es un tema que preocupa al profesor novel en la medida en que observa una contradicción clara entre la importancia que se le da al conocimiento sociocultural como elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera y la forma en que se trabaja en los libros de texto más allá de las festividades. En concreto los libros suelen introducir estos contenidos como contextualización visual de los "input" pero no los trabajan directamente dejando esta labor al docente, además no siempre coincide la dimensión sociocultural que se ofrece con los intereses reales de los alumnos. Intentando solucionar este déficit, el profesor novel aprovecha cualquier oportunidad

como preguntas de los niños, acontecimientos importantes, situaciones del día a día o el uso de materiales auténticos, para analizar y comentar su componente sociocultural de manera directa y por comparación.

En los casos en los que el libro de texto enfoca correctamente el desarrollo de la subcompetencia sociocultural el profesor novel no encuentra apenas dificultades pudiendo presentar y trabajar más rápidamente y con seguridad este tipo de contenidos.

"Por otro lado, hoy he comenzado la lección relativa a los contenidos socioculturales relacionados con la unidad y que siempre presentan la misma estructura. Se trata de un "Scrapbook" o libro de recortes de una niña inglesa que va mostrando a lo largo de todas las unidades fotografías, notas escritas..., que intentan mostrar la cultura y la vida en su país. Creo que es lo único bueno del libro y la manera hasta ahora más original y menos estereotipada de tratar estos contenidos que he visto en los materiales de las editoriales que no suelen ir más allá de las fiestas típicas. Otro aspecto positivo es que estas unidades tampoco están limitadas al tópico que tratamos, que en mi opinión es la razón por la que no se introducen en cada tema estos contenidos, encontrándonos con centros de interés como las partes del cuerpo o los animales que apenas tienen aspectos socioculturales asociados. En este caso, es como un pequeño parón en la unidad que no perjudica en nada a su desarrollo y verdaderamente ofrece a los niños la oportunidad de comparar aspectos culturales más allá de "Halloween" o "Easter". Concretamente hoy el "Scrapbook" trataba de la tradición en Gran Bretaña de pertenecer a un club de "boy scouts" o de "bownies" con todo lo que implica, y ofreciendo un input novedoso a los alumnos y sobre todo una oportunidad de comentar estas diferencias o aspectos comunes con su propia experiencia" (22 de marzo de 2004).

Una vez categorizadas las dificultades en torno a las cuatro destrezas básicas y a la enseñanza de contenidos concretos, existen un grupo de dificultades que le surgen al docente en cuanto al **proceso de enseñanza y sus diferentes momentos**. Javier opta por la utilización del método comunicativo de tres fases: la de presentación y repaso, la fase comprensiva o de práctica controlada y la fase expresiva o de producción libre. En concreto, analizando los diarios personales el principal problema del profesor novel es cómo lograr un equilibrio entre las fases al mismo tiempo que las amplía o las reduce, en cuanto a tiempo e importancia, en función de factores como el momento de la unidad

en el que se encuentren, la edad de los alumnos y su nivel de competencia comunicativa, o el tratamiento que hace de ellas el libro de texto.

En este sentido, desde un punto de vista diacrónico, Javier intenta que a medida que los alumnos suben de nivel y ciclo, y por tanto tienen una mayor competencia comunicativa, dispongan de una fase de expresión libre más amplia, mientras que en niveles inferiores donde los alumnos tienen menor capacidad de producir de manera autónoma y creativa y los contenidos lingüísticos adquiridos son escasos, dispongan de una fase de producción controlada más intensa.

Desde un punto de vista sincrónico lo mismo ocurre dentro de la unidad didáctica. Al principio de la misma la fase de presentación y/o repaso debe durar más reduciéndose progresivamente hasta no superar los cinco minutos. Por otro lado, la fase de práctica controlada será el referente de las sesiones hasta que se produzca la interiorización necesaria de los contenidos lingüísticos y el desarrollo de las destrezas básicas, momento en el cuál, de forma progresiva, ira adquiriendo mayor importancia la fase expresiva. Aunque hay excepciones, Javier intenta que en todas la sesiones los alumnos pasen por los tres momentos y que esta transición sea fluida, no obstante se encuentra con factores que alteran este ideal metodológico como las dificultades de aprendizaje puntuales de los alumnos, la atención a la diversidad, la mala organización de los contenidos y el no respetar estas fases por parte del libro de texto, entre otras.

“Al contrario que en otras unidades, aquí está primando más la presentación y organización de contenidos que el uso real de la lengua en cuanto a las destrezas productivas. Sé que en el momento en que tengan las “herramientas” lingüísticas necesarias vamos a dedicar la mayor parte de la unidad a la producción oral y escrita partiendo del objetivo básico que es desarrollar su capacidad para describir animales, pero en otras ocasiones la distancia temporal entre presentación, interiorización mediante práctica controlada y producción creativa es menor” (13 de enero de 2004).

Sin embargo, lo que le preocupa realmente al profesor novel es obrar de manera inconsciente ya que su capacidad de rectificación es menor. En concreto muchas de las reflexiones se refieren a la tendencia de no respetar el momento de producción libre (“expressive stage”) ampliando la fase de práctica controlada (“comprehensive stage”) dándola un formato en apariencia comunicativo, por diversas razones, como la

comodidad o el deseo de asegurar el aprendizaje de los alumnos de cara a la evaluación, resultado de la presión de los padres.

No siempre la responsabilidad recae sobre el docente sino que en ocasiones la guía didáctica trata el desarrollo de las destrezas básicas con un claro desequilibrio, más allá del respeto al principio de priorización, que Javier debe compensar.

“En este sentido echo en falta la posibilidad de una comunicación con cierto grado de autonomía en este libro, si lo llevara a rajatabla los niños no construirían mensajes propios, con libertad, limitándose a reproducir patrones y estructuras “camufladas” en un contexto en apariencia comunicativo. (...) Los niños se comunican pero con poca libertad con lo que su capacidad para usar la lengua no se potencia. Lo mismo ocurre con la destreza de “writing”, escriben bastante pero textos muy cortos y dirigidos mediante actividades de “parallel writing” en los que se les da la estructura básica. (...) En principio estoy intentando evitar este problema con los “projects” escritos, la transcripción de las audiciones para la lectura, y la ampliación y variación de las actividades orales por ejemplo con “role plays” más complejos” (26 de marzo de 2004).

Centrándonos de manera individual en cada uno de los tres momentos, en **la fase de presentación** el profesor novel va desarrollando, también en muchos casos de manera inconsciente, rutinas metodológicas que reducen su necesidad de pensar y aumentan la seguridad y el control en el aula pero que impiden el cambio y la innovación. Un ejemplo claro es cómo en las primeras sesiones de la unidad didáctica y en el primer momento de cada sesión, el profesor novel opta por trabajar por rutinas con sus alumnos, especialmente en Infantil y en el primer ciclo.

El dilema que se le presenta es que este tipo de actividades (saludos, el tiempo atmosférico, la fecha, canciones de entrada y salida, juegos de TPR...) son muy útiles y necesarias para consolidar contenidos que a veces quedan fuera de los tópicos del libro, pero restan mucho tiempo a la consecución de los objetivos y a la programación de referencia. Además suponen un gran esfuerzo mental para el docente por la propia repetición y la sensación de pérdida de tiempo frente a los contenidos de la unidad, sintiendo la necesidad de suprimirlas o reducirlas una vez alcanzado los objetivos.

"Después del recreo he continuado con 3º las actividades de asimilación del vocabulario relativo a objetos de la clase y con juegos comunicativos para la interiorización de las estructuras lingüísticas básicas. Me estoy dando cuenta, o eso me parece, que avanzamos muy despacio. Me da la sensación de que perdemos demasiado tiempo con las rutinas (la fecha, el tiempo), canciones de entrada y salida, etc. Creo que estas actividades son necesarias pero restan mucho tiempo a la consecución de los objetivos y de la programación marcada por el libro de texto" (12 de noviembre de 2002).

"En definitiva, en estos niveles hay que mezclar la repetición y las rutinas con la novedad constante de tal manera que lo antiguo les parezca todos los días nuevo, lo cual es complicado y costoso. Lo mismo pasa con las rutinas, las cuales tienen un tiempo de vida en mi opinión no superior a un trimestre. Cuando veo que los niños repiten el input de manera espontánea y autónoma, se manejan perfectamente en la rutina y con los contenidos asociados y hay que animarles a hacerla porque no sale de ellos como antes, es el momento de cambiarla aunque de vez en cuando se recupere. Por ejemplo me parece un aburrimiento para ambas partes estar todo el año con la rutina del tiempo, o bien se acorta o se realiza en ocasiones una vez dominada por los niños en todos los aspectos" (27 de enero de 2003).

Dentro todavía de la fase de presentación, en la descripción de las sesiones que aparece en los diarios se puede vislumbrar un segundo momento o rutina de actuación que es el relativo a la presentación del tópico y de los nuevos contenidos. Aunque este momento puede parecer menos importante dentro del proceso de aprendizaje con respecto a la realización de actividades, cobra para Javier una importancia crucial a la hora de lograr su principal objetivo: un aprendizaje significativo y funcional que permita al alumno transferir los conocimientos a situaciones nuevas.

"Ha habido clases en las que he repasado hasta veinte minutos porque realmente es una forma de aprender no de recordar sólo lo aprendido. Lo mismo intento hacer en inglés, donde mis repasos suelen recopilar contenidos anteriores para evitar que los niños vean la finalización de un tema como el fin del aprendizaje. De nada me sirve que los alumnos asocien ciertas estructuras, vocabulario..., a situaciones y temas concretos, sino que lo que pretendo es que lo generalicen a cualquier situación comunicativa" (6 de mayo de 2004).

Para lograr este tipo de aprendizaje el profesor novel ve imprescindible establecer unos objetivos claros y presentar los contenidos de una forma lógica que facilite a los alumnos conectarlos y construir esquemas cognitivos de calidad. No obstante, esta labor no es sencilla cuando el libro de texto no propone un hilo conductor claro para toda la unidad más allá del tópico dando la sensación de falta de conexión y continuidad de lo aprendido sobre todo al pasar a otra unidad didáctica.

“No es la primera vez que me ocurre esto, hay tópicos con los que enseguida tienes claro los objetivos lingüísticos y las posibilidades de comunicación, como en el caso de “likes and dislikes”, y se prestan más a actividades grupales comunicativas, en cambio en otros me siento algo perdido porque no existe una conexión clara entre el tópico y los contenidos. Por ejemplo el tema de los animales puede tener una conexión directa con la capacidad para describirlos (color, tamaño, lo que comen, qué pueden hacer...) manejándose una gran cantidad de estructuras necesarias (can / can't, colors, food, habitats...), o por ejemplo las habitaciones de la casa con las preposiciones de lugar y la capacidad para situar objetos en el espacio” (5 de noviembre de 2003).

“En este sentido, cuando trabajo un tema en el que los contenidos son sustituidos por vocabulario y actividades poco concretas, inconexas y sin coherencia gramatical, me cuesta mucho más plantearme qué capacidades voy a desarrollar y mucho menos inventarme actividades nuevas” (12 de noviembre de 2003).

Para solucionar esta falta de transferibilidad, funcionalidad y significatividad en el aprendizaje, el docente hace que los alumnos reflexionen sobre los objetivos de la unidad y las funciones comunicativas que se van a trabajar, para lo cual les pregunta directamente, después de dejarles ojear el libro, qué es lo que creen que van a aprender. A partir de las ideas aportadas presenta las funciones comunicativas (describir físicamente a una persona, expresar estados de ánimo y sentimientos, presentarse a otras personas, preguntar por una dirección, etc.) preguntando a continuación qué necesitan conocer para poder comunicarse con esta finalidad. Mediante un “brainstorming” los alumnos reflexionan sobre los campos léxicos y estructuras gramaticales que van a necesitar. De esta manera además de estar motivados al sentirse parte del proceso de toma de decisiones perciben la subordinación de los contenidos lingüísticos a las funciones comunicativas y tienen claro en todo momento cuál es el hilo conductor de su

aprendizaje. Además de “decidir” los contenidos que necesitan aprender, aprovecha para activar los conocimientos previos llevando a cabo una evaluación inicial muy útil.

"En 5º hoy he visto claro la importancia de la motivación y de conectar con sus conocimientos previos y sus intereses. Hemos comenzado el tema de los medios de comunicación, y como siempre la guía ofrece un vocabulario muy reducido y parcial (seis palabras). Así que comencé a preguntarles sobre qué medios de comunicación utilizan ellos o conocen surgiendo otros como Internet, la cámara de video, el fax... De esta manera ellos deciden qué vocabulario van a necesitar para comunicarse en este tema. (...) Por otro lado y como siempre yo empiezo un tema planteando qué necesitamos para comunicarnos y hablar sobre este tema (organizadores previos), de esta manera reunimos primero el vocabulario básico necesario y después las estructuras lingüísticas que luego aprenderemos. En este caso son necesarias, así lo entendieron ellos, conocer las acciones con las que nos comunicamos: "to read newspapers and magazines", "to phone", "to write letters", etc. Finalmente, y teniendo en cuenta los textos del libro, canciones, "chants"..., llegaron a la conclusión de que también era importante expresar cuándo o con qué frecuencia realizan esas acciones, así que repasamos lo que yo llamo la línea de frecuencia (never, hardly ever..., always). De esta forma pretendo dejar claro e introducir las "herramientas" necesarias para comunicarnos, de tal manera que pueden familiarizarse con ellas en casa y consultarlas en clase, así nos "olvidamos" de los contenidos como tales y nos centramos en comunicarnos" (7 de marzo de 2003).

"En lo que sí que pongo mucho empeño y no me duele estar más tiempo porque es ganarlo después, es en la presentación de los temas y de los organizadores previos. Hoy ha sido la primera vez que al presentar un tema he hecho referencia clara a la lógica del proceso de aprendizaje a lo largo de los años, una lógica que los niños no perciben pero que agradecen porque da sentido a su esfuerzo. Un ejemplo claro está en los animales. Se los he dividido en tres grandes tipos (pets, farm animals y wild animals), y les he recordado que los dos primeros grupos los han estudiado en 3º y 4º respectivamente, repasándolos en un momento. Por tanto quedan los animales salvajes, pero les he dejado claro que el objetivo no es aprender sus nombres, sino aprender a describirlos físicamente (si tienen cola, colmillos, cuernos...) y a hablar sobre lo que pueden o no hacer, lo que comen y en donde viven (desierto, montañas...)" (9 de abril de 2003).

“Lo que he hecho ha sido omitir la primera lección porque la verdad es que a pesar de ser de introducción no aporta apenas nada y he preferido centrarme en la rutina para iniciar cada unidad, consistente en hacer un esquema con la ayuda de los niños con el objetivo básico y los contenidos lingüísticos necesarios. Enseguida lo han deducido porque están acostumbrados y saben lo que quiero, incluso ya lo plantean como función comunicativa más que como aprendizaje de estructuras lingüísticas entendiéndolo que estas son sólo un medio, una herramienta para conseguir comunicarse y que existen otras distintas también válidas” (7 de mayo de 2004).

No obstante, en ocasiones los contenidos asociados a las necesidades de comunicación planteadas por los alumnos no coinciden con los del libro de texto. Esto supone un problema para Javier quien se ve trabajando unas funciones comunicativas y unos contenidos lingüísticos no contemplados en la guía, y por tanto se ve sin el apoyo de los “input” ni de las actividades de consolidación concretas del libro teniendo que elaborar las suyas propias con la sensación de estar trabajando paralelamente al libro de texto.

“Hoy he comenzado la mañana con 4º. Sigue preocupándome el tema del libro de texto ya que incluye mucho vocabulario pero es poco comunicativo sobre todo en el oral. Por lo general en esta etapa los textos se centran más en campos semánticos que en funciones comunicativas con lo que los niños aprenden muchas palabras en torno a unos tópicos que se reciclan (food, animals, weather, clothes, body...) pero no son conscientes muchas veces de lo que aprenden y para qué. Estoy introduciendo cambios respecto al libro de inglés, no en cuanto a tópicos, ni al input..., sino a cómo hacerles conscientes de lo que aprenden y cómo pueden utilizarlo. Para ello al principio de la unidad les presento la función comunicativa y son ellos los que deciden en parte qué contenidos lingüísticos son necesarios de tal manera que aunque no vengan en el libro los trabajamos porque se necesita para alcanzar el objetivo final. De esta manera estamos ampliando bastante vocabulario y estructuras lo cual es difícil de coordinar con el libro” (15 de noviembre de 2002).

“Como siempre la guía didáctica presenta unos contenidos y estructuras lingüísticas nuevas que aparecen en los input y actividades pero no las organiza ni facilita que el alumno descubra la lógica interna de la lengua ni la relación entre elementos. Simplemente las presenta como dando por hecho que el profesor, si quiere, puede explicarlo o aclararlo sin darse cuenta de que hay extensiones y generalizaciones que

requieren más actividades para que sean interiorizadas. (...) Es decir, una cosa son los contenidos que trabaja la guía y otra las ampliaciones necesarias y las estructuras que se trabajan en los intercambios de aula. Esto no se tiene en cuenta, con lo que me encuentro no sólo con el problema de presentar nuevos contenidos, sino cómo hacerlo de manera comunicativa y cómo hacer que los interioricen sin materiales apropiados” (8 de abril de 2003).

Finalmente, una vez presentados los contenidos en las primeras sesiones de la unidad, la fase de presentación pasa a ser de repaso reduciéndose su tiempo y peso específico. Estos periodos de repaso son importantes para activar los conocimientos previos y situar al alumno al cambiar de asignatura, pero al mismo tiempo le sirven a Javier para controlar el grado de adquisición de los contenidos y el tiempo dedicado al estudio en los niveles superiores. El principal problema que se le plantea en estos momentos de repaso es que en ocasiones se hacen excesivamente largos sobre todo cuando el grado de adquisición de los contenidos no es el esperado e inconscientemente lo convierte en una fase inicial de práctica controlada con las complicaciones que implica para cumplir con lo programado para esa sesión.

“Lo único malo de la sesión de hoy es que entre el tiempo de repaso, que más que repaso son actividades en toda regla, y la exposición de los nuevos contenidos no nos ha dado tiempo a practicar más allá de unos pocos ejemplos, y las actividades del libro que tenía pensadas hacer las he dejado para la próxima sesión” (28 de abril de 2004).

“La cuestión no está en la conveniencia o no de estos repasos generales, algo que está claro que es positivo, sino el tiempo que tengo y el ritmo de aprendizaje que tiene el grupo” (19 de febrero de 2003).

Otro momento que se extrae del diario es el de consolidación e interiorización de contenidos. La principal dificultad es que estos **periodos de práctica controlada** pueden alargarse dependiendo de diversos factores (falta de esfuerzo, dificultades de aprendizaje, conexión con otros contenidos, necesidad de ampliación,...) reduciendo el tiempo de producción más espontánea.

De entre todos, el factor que más puede alterar el tiempo estimado para la fase práctica son las lagunas que presentan los alumnos respecto a contenidos lingüísticos de otros años pero necesarios en la unidad didáctica actual para poder trabajar ciertas funciones

comunicativas. Dado que el aprendizaje es acumulativo, Javier no puede ignorar ciertos déficits teniendo que dedicar un tiempo no esperado a darles respuesta.

“Por otro lado, me programo las clases y veo que avanzamos muy poco, es algo que me desespera porque parece que no hacemos nada. Todo lo que aprenden lo hacen en el aula por lo que los periodos de repaso y de consolidación e interiorización de contenidos tienen que ser muy largos reduciendo los de producción más espontánea, pero es que sin los primeros la comunicación es casi imposible, si no es muy dirigida y controlada” (13 de noviembre de 2002).

“Hoy con la clase de 5º he trabajado bastante bien. Aunque aprenden el inglés de ahora, los nuevos contenidos, se nota que les falta base de otros años ya que cuando pretendo establecer conexiones con otros aprendizajes, funciones comunicativas, campos semánticos, estructuras..., que teóricamente deberían estar aprendidos no los tienen. En ocasiones tengo que empezar casi de cero con ellos y a veces es una mala sorpresa ya que la evaluación inicial que hice se basó sobre todo en contenidos de 4º cuando hay lagunas mucho más anteriores” (diciembre de 2002).

En este sentido, al profesor novel le surge un verdadero dilema al querer priorizar el uso autónomo y creativo de la lengua cuando sin una práctica muy dirigida y controlada, un repaso constante y asegurar ciertos conocimientos previos la comunicación autónoma es muy difícil. Javier es consciente de que la fase expresiva al ser normalmente al final de la sesión siempre está supeditada a la duración de las dos fases anteriores con lo que en muchas ocasiones queda excesivamente reducida. La primera solución que se plantea es reducir al máximo los repastos iniciales y eliminar ciertas rutinas haciendo un esfuerzo por no pasarse del tiempo programado.

“Desde el principio he respetado estas lecciones de introducción pero como no me sobra tiempo estoy aplicando cada vez más un criterio de eficacia, de relación aprendizaje-tiempo. Estoy cansado de tener que correr y limitar las actividades más interesantes como los “role-play” o los juegos comunicativos, o simplemente la oportunidad de ampliar por seguir el libro” (30 de marzo de 2004).

Sin embargo no tiene la misma libertad para limitar la fase de producción controlada en la medida en que un déficit de práctica por acelerar el proceso y pasar a la fase expresiva implica un fracaso de ambas. Aunque a corto plazo cuando los contenidos

están recientes las actividades se realizan con éxito, no existe una verdadera interiorización como muestran los controles posteriores con lo que existe un déficit en la cantidad y calidad de la práctica controlada. Como solución Javier introduce un mayor número de actividades, normalmente procedentes de otras guías didácticas, y explica de manera directa y clara los contenidos para asegurar su interiorización aunque implica ampliar la fase comprensiva y modificar la programación de aula.

"La principal razón para utilizar actividades de otras guías es que no confío en que las actividades comunicativas del libro que están usando sean suficientes para que lo interioricen a través del uso. Creo que es necesaria más práctica, usar más y en diferentes situaciones los mismos contenidos lingüísticos para que acaben consolidándolos de manera significativa. Aparte de esto, y en cursos superiores, el simple uso de ciertas estructuras tampoco es suficiente y ayuda mucho una explicación directa del profesor sobre el funcionamiento interno de la lengua algo más abstracto ya que así se gana mucho tiempo y adquieren un conocimiento gramatical más sólido" (diciembre de 2002).

"Por otro lado, la práctica que suponen las actividades propuestas me sigue pareciendo insuficiente y limitada con lo que estoy planteando actividades comunicativas sencillas para que practiquen las estructuras lingüísticas. Esta mañana les he propuesto una actividad consistente en preguntarse entre ellos cuantos hermanos, hermanas..., tienen hasta encontrar a un compañero/a que tenga una familia similar en estructura y número a la suya" (1 de diciembre de 2003).

Otro aspecto que no ayuda a lograr una fase práctica de calidad es de nuevo la influencia de la formación inicial no solamente por la excesiva subordinación de la práctica controlada a la producción libre sino también por la escasa valoración de cierto tipo de actividades asociadas a metodologías tradicionales. En este sentido, el profesor novel observa por un lado cómo los juegos de memoria, competitivos, la repetición de estructuras, dictados y pequeñas traducciones significativas,..., aparte de motivar a los alumnos generan muy buenos resultados en el aprendizaje de contenidos lingüísticos. Sin embargo al mismo tiempo le generan una sensación de estar traicionando los principios didácticos adquiridos durante su formación inicial al igual que ocurre con el tratamiento de la gramática. En síntesis le surge el dilema: pragmatismo y efectividad

frente a ideal didáctico, optando por el primero dentro de la fase práctica y buscando el segundo en la fase de producción autónoma.

"Hoy he conseguido motivar a los de 5º para que aprendan el verbo "To be". Les he propuesto un campeonato a ver quién era capaz de decirlo en menos tiempo. Han estado un buen rato aprendiéndoselo y me han dicho que iban a entrenar en casa para hacerlo en menos tiempo. ¡Lo que hay que hacer para que estudien!, camuflarlo como un juego, como un reto personal. También les doy puntos canjeables para ir a ordenadores si se aprenden el vocabulario, si me traen los deberes, si participan en clase, etc. A veces es un aprendizaje poco significativo y repetitivo, pero es que no veo otra forma de motivarles. Es mejor esto que nada aunque vaya en contra de ciertos principios didácticos que en ocasiones no tienen cabida en la realidad diaria" (20 de noviembre de 2002).

Lo que se plantea como solución es tener como referente la unidad completa y no tanto la sesión, aplazando actividades de expresión libre hasta no asegurar la consolidación de los contenidos aunque los alumnos no pasen por las tres fases. Esta flexibilidad le genera a Javier cierta sensación de improvisación y descontrol inicial que desaparece a medida que avanza en la unidad didáctica y amplía progresivamente la producción autónoma y creativa entre sus alumnos.

Una vez asegurada la interiorización adecuada de los contenidos lingüísticos y una práctica suficiente de las cuatro destrezas de manera controlada, es el momento para Javier de lograr un verdadero aprendizaje significativo y funcional a largo plazo que los alumnos sean capaces de transferir a situaciones nuevas dentro de **una fase expresiva**. Para ello plantea pequeños proyectos o tareas finales que permiten integrar las destrezas y utilizar en situaciones de comunicación lo más reales posible los contenidos trabajados. El profesor novel sintetiza este proceso en las siguientes citas ilustrativas:

"Hay que plantearles retos inmediatos, cercanos a través de los que puedan comprobar que los objetivos que nos hemos marcado al principio se cumplen y que realmente los contenidos que han aprendido y utilizado "funcionan", los pueden utilizar en numerosos juegos y actividades. Es para mí esencial que nunca pierdan la perspectiva de qué aprenden y para qué por eso desde el principio mantengo una línea lógica que se traduce en presentar los elementos lingüísticos que necesitamos para el proyecto final (vocabulario, estructuras lingüísticas...), realizar una serie de actividades

comunicativas para practicar y aprender a usar dichos contenidos y por último aplicar todos sus conocimientos en el proyecto final como culminación, objetivo y elemento de autoevaluación” (20 de febrero de 2004).

"Hoy hemos trabajado uno de los objetivos básicos que es el de mantener una conversación con el fin de comprar algo. Lo que he hecho ha sido ir escribiendo en la pizarra una conversación tipo entre un vendedor y un cliente anotando las expresiones e información que ellos creían necesaria (saludos, despedidas, preguntar el precio, la propina, el cambio...). No obstante, a la hora de trabajar estos contenidos, como en el caso del “role play” del restaurante, he pretendido que este modelo sea una ayuda, una referencia, pero abierta a modificaciones porque si no se convierte en un texto a modificar que no han hecho suyo, sobre el que no han reflexionado y trabajado y que se olvida por no ser significativo. Además, siempre he pretendido que sea el niño el que construya la lengua y no reproduzca patrones dados en situaciones concretas, porque en el momento en que dicha situación es distinta les cuesta mucho comunicarse. Ellos mismos han hecho varias sugerencias y preguntas como “¿qué pasa si no tienen lo que buscas?” o “¿qué pasa si no encuentras lo que quieres comprar?”, lo que indica que son conscientes de que este diálogo es modificable y no sirve para todas las situaciones. Como antes con el “role play” del restaurante cada grupo preparará una situación distinta y un diálogo personalizado que es lo que realmente desarrolla su capacidad expresiva y creativa” (25 de mayo de 2004).

Otra dificultad que encuentra el profesor novel es la referida a cómo gestionar los necesarios **momentos de reflexión y organización** dentro de la sesión. Este tipo de “parones” en la dinámica de la unidad didáctica o de las sesiones permite a los niños realizar tareas importantes como organizar la información de los cuadernos, colocar los materiales, repasar lo aprendido, terminar tareas inacabadas..., mientras que al docente le permite realizar tareas de evaluación individual, corrección de cuadernos, preparación de materiales junto con los alumnos, etc. La principal dificultad es encontrar estos momentos con el excesivo tiempo que se dedica a la práctica controlada, sobre todo en niveles inferiores. En este sentido Javier se siente en ocasiones desbordado ante la imposibilidad de dedicar tiempo a estas tareas básicas achacándolo principalmente a la metodología utilizada y a las características propias del área que requieren del docente una interacción constante con sus alumnos y una dinámica muy intensa. Al mismo tiempo, los alumnos también agradecen y necesitan ciertos momentos de calma y de

trabajo individual para interiorizar los contenidos y organizar el proceso de aprendizaje o bien momentos de mayor actividad (juegos, actividades de TPR, canciones,...) como paso de una actividad a otra y para evitar el cansancio y una reducción de la atención en actividades más largas donde normalmente se trabajan las destrezas receptivas.

"Como escribí ayer, hoy he dedicado más tiempo a aspectos que tenía algo olvidados por la obsesión de avanzar con la programación. Hoy me he centrado con la clase de tercero en las rutinas, en repasar las canciones y en realizar los juegos comunicativos que les gusta sin prisas (ya que muchos de ellos los utilizo para rellenar tiempo y cerrar las sesiones). También tengo pensado dedicar otro día a corregir cuadernos, puesta al día de los "activity books" y repaso de cuestiones importantes. Creo que esta es la mejor manera de no agobiarme, no pasa nada porque una vez o dos al mes dedique unas clases a la organización de ciertos aspectos y al disfrute de los niños. Creo que es mejor hacerlo así que meterlo con calzador al final de las sesiones cuando no da tiempo a nada, lo que me estresa más. Además los niños agradecen estas sesiones de reflexión y organización donde pueden terminar los cuadernos, colocar los materiales, repasar lo aprendido, etc." (27 de noviembre de 2002).

En síntesis Javier es consciente de la importancia de gestionar los tiempos de las sesiones y de introducir cambios para obtener el máximo rendimiento en sus alumnos, intentando en todo momento interpretar las "señales" de los niños (falta de consolidación de contenidos, aburrimiento, excesiva excitación, falta de participación, cansancio...) actuando en consecuencia.

Finalmente, aunque en ninguna de las categorías de análisis hay una diferenciación explícita entre las etapas de **Educación Infantil** y Primaria, ya que la mayoría de los problemas están presentes en todos los niveles, he considerado en este caso hacer una diferenciación dadas las características propias de los alumnos de estas edades, la metodología específica utilizada, y el gran número de referencias del profesor novel al proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil.

En primer lugar se pueden identificar al igual que en Primaria dificultades respecto al desarrollo únicamente en este caso de las destrezas de "listening" y "speaking", ya que Javier no se plantea trabajar la lectoescritura en esta etapa. Con respecto al **desarrollo del "listening"**, uno de los aspectos que más se repite en el diario, al igual que en la etapa de Primaria, es el relativo al "input" que se ofrece a los niños, cómo hacer este

significativo y sobre todo comprensible, introduciendo estructuras y vocabulario nuevo al mismo tiempo que se recicla y repasa el anterior. Aunque las características y requisitos del “input” son los mismos que en los niveles superiores, Javier observa cómo el tiempo de exposición de los alumnos a éste debe ser más largo ya que requieren más tiempo para asimilar los contenidos. En este sentido, las canciones, rimas, y “chants” deben repetirse a diario en diferentes momentos de la sesión con el objetivo de que los niños entiendan su contenido y finalmente puedan reproducirlas total o parcialmente acompañándolas de gestos y movimientos.

Al ser “inputs” de poca duración y muy motivantes Javier no tiene problemas para trabajarlos de forma rutinaria sobre todo porque no es necesario introducir variaciones sino más bien apoyo gestual y visual para la comprensión del contenido.

La principal dificultad aparece a la hora de trabajar los cuentos. Aunque el libro de texto ofrece material audiovisual y la transcripción del “input” normalmente detrás de las láminas visuales, el profesor novel prefiere contarlos él ya que le da mucha más libertad para presentar contenidos diferentes no contemplados, reciclar algunos ya conocidos e introducir variaciones en la entonación y en la velocidad, además de acompañar con información gestual, todo ello como ventajas respecto al CD del libro.

“Este reciclaje continuo a través del input hace que el que se propone en los cuentos del libro no me sirva, aparte de que siempre realizo las rutinas con variaciones y cuento los cuentos de forma distinta porque me parece ridículo leerlos por detrás o memorizar lo que dicen. Me estoy dando cuenta de lo difícil que es esta etapa ya que exige un cambio constante dentro de una rutina que garantice el aprendizaje y en la que lo nuevo debe conectarse con lo anterior. Parece que la solución está en cambiar la forma, la presentación y mantener el fondo, el “input” (21 de enero de 2004).

No obstante, para aprovechar las ventajas de un “input” nativo bien elaborado (con sonidos, voces diferentes de personajes, perfecta pronunciación y entonación...), una vez trabajado de manera personal Javier recurre al CD en repasos y actividades relacionadas propuestas por el libro de texto.

Realmente la verdadera dificultad no es ésta, sino las características singulares de los cuentos como “input”. Al ser más extensos que el resto puede llegar un momento en que los alumnos, sobre todo los de tres años, se cansen de estar sentados, especialmente

cuando los apoyos visuales dejan de ser novedad y los niños requieren cada poco tiempo cambio de actividad y movimiento. La solución para el profesor novel podría estar inicialmente en no repetir los cuentos utilizándolos como un “input” puntual muy motivante o leyéndolos solamente en la primera sesión como forma de introducir la unidad didáctica. No obstante el objetivo en opinión de Javier no es solamente que los alumnos comprendan el cuento con apoyo visual sino que interioricen sus principales estructuras y vocabulario mediante repetición. Esto le permite evitar la tendencia a trabajar únicamente el vocabulario y poder trabajar algunas funciones comunicativas gracias a la historia.

“Hoy les he contado el cuento de “The Farmer’s Friends” relativo a animales de la granja. Al igual que en otras ocasiones, he intentado utilizar un Input comprensible basado en estructuras sencillas apoyándolas con gestos y el apoyo visual del cuento. Lo que pretendo es trabajar con una serie de cuentos repitiendo las mismas estructuras hasta que sean capaces de repetirlas espontáneamente y participar en el desarrollo de la actividad. La verdad es que son unos niños muy listos, desde el primer momento quieren repetir lo que dicen los personajes, me imitan los gestos y no reclaman traducción. Ya están acostumbrados a que en ciertas situaciones sólo hablo en inglés con lo que se esfuerzan en entender utilizando los apoyos visuales. El cuento es un recurso que les encanta, acerca el inglés a su vida diaria, por eso me lo piden todos los días nada más entrar” (5 de diciembre de 2002).

“A los niños les encanta esta actividad central, pero el principal problema que veo es cómo mantener su atención durante el tiempo de la exposición y durante el tiempo necesario para que interioricen el input. Yo creo que la base del aprendizaje en estos niveles, y ya lo he dicho muchas veces, es la repetición y la constancia (de nada sirve leer un cuento si no se vuelve a utilizar), pero al mismo tiempo los niños te reclaman novedad y cambio constante. Yo creo que es uno de los principales problemas, sobre todo en actividades más largas como puede ser la lectura de un cuento” (27 de enero de 2003).

“Hoy por ejemplo el libro trataba de un niño que perdía su oso de peluche e iba preguntando a los miembros de su familia, con lo que aparte de trabajar los contenidos nuevos hemos descrito entre todos cómo iban vestidos los personajes, lo que incluye además el repaso de colores. Es por tanto una manera de incorporar constantemente en

el “input” los contenidos previamente trabajados con lo que se ahorra mucho tiempo evitando un momento concreto de repaso que además les suele aburrir. Además el hecho de que les cuente el cuento cada vez de manera distinta les ayuda a mantener la atención aunque a partir de la segunda sesión la ayuda visual ya les es conocida y disminuye su atención, lo que intento compensar cambiando las voces de los personajes, introduciendo una novedad importante en la historia, dejando que cambien el final, etc.” (10 de mayo de 2004).

Esta falta de atención periódica es percibida inicialmente por Javier como falta de disciplina y aburrimiento de los alumnos más que como una característica propia de estas edades, lo que le genera una sensación de malestar al pensar que los alumnos no aprenden y se aburren como consecuencia de aplicar estrategias de enseñanza equivocadas, sobre todo al no tener un referente de actuación claro por una formación inicial específica para esta etapa, en su opinión deficitaria.

No obstante, a medida que se avanza en la lectura de los diarios se puede apreciar cómo el profesor novel empieza a comprender las características específicas del aprendizaje en Infantil, aumentando su motivación y autoestima cuando con el paso del tiempo los alumnos empiezan a demostrar su verdadero aprendizaje. En este sentido, el momento más duro es durante el primer trimestre en el nivel de tres años donde los niños a pesar de absorber toda la información no dan muestras de ello.

En relación con esto último, otro de los problemas a los que se enfrenta Javier en esta etapa es cómo trabajar de manera adecuada el **desarrollo de la producción oral**. El profesor novel es consciente de que en estas edades el niño apenas tiene capacidad para producir y mucho menos de manera autónoma, ya que no tiene la competencia comunicativa mínima para hacerlo, con lo que hay que evitar presionarle para que produzca ya que lo único que se consigue es el aumento del filtro afectivo y el bloqueo del niño. En este sentido, al igual que en la etapa de Primaria, el docente intenta respetar al máximo los periodos de silencio dando el tiempo suficiente para que interioricen los nuevos contenidos y los “input” produciendo finalmente de forma espontánea. Aunque al profesor novel no le obsesiona el hecho de que los alumnos produzcan o no desde el principio es de nuevo consciente de la importancia de la participación y la comunicación en el aula no solamente para el desarrollo temprano de estrategias esenciales para el posterior desarrollo del “speaking, sino también como forma de

evaluar y comprobar un adecuado desarrollo de la comprensión oral y la asimilación de contenidos.

A este respecto le surgen varias cuestiones: cómo llegar a diferenciar el necesario periodo de silencio de una falta de participación por otros motivos, cómo conocer si el alumno realmente está interiorizando la lengua si no produce y por tanto no puede evaluarlo y finalmente cómo se puede compatibilizar el necesario desarrollo de la producción oral desde el principio con el respeto al ritmo de aprendizaje del alumno evitando la presión.

"Antes del recreo he bajado a Infantil. He vuelto a contar el cuento de los tres cerditos pero esta vez he hecho que participaran más, primero a través de preguntas que responde el que quiere para no forzar a producir a nadie, y después animándoles a repetir las expresiones del "input" que se repiten. La verdad es que al participar más en el cuento han estado muy motivados y se han metido enseguida en la actividad, pero he querido ir un poco más allá y probar hasta dónde se implicarían en el cuento y por tanto en su "input". He repartido los personajes y he hecho un pequeño simulacro dándoles la entrada o comienzo de las expresiones más repetidas y las han reproducido a la perfección lo que me ha sorprendido enormemente porque sólo he contado el cuento dos veces. Quizá he pecado en exceso a la hora de respetar los periodos de silencio dándome cuenta de que a veces no es una cuestión de tiempo sino de contexto, de situación comunicativa. En un cuento en el que hablo yo constantemente y ellos escuchan tienen pocas oportunidades de intervenir, en cambio en este pequeño "role play" han producido espontáneamente el "input" por el hecho de estar jugando" (10 de marzo de 2004).

"Después de la rutina de saludos les conté el cuento del tópico de animales, ya que les encanta recordar lo anterior, y pasamos a jugar con las "puppets" que trae esta editorial. Las actividades con juguetes, mascotas, marionetas..., son muy útiles para que reproduzcan espontáneamente mientras juegan parte del "input" del cuento, lo cual es muy útil para evaluar a algunos niños que realmente no sabes si te escuchan y asocian el "input" a las imágenes o sólo miran los dibujos del cuento. Comprobé que todos producían algo lo que me ha motivado mucho porque indica que procesan, además no lo hacían como resultado de una memorización por repetición, sino que construían

lengua en contextos distintos utilizando expresiones y vocabulario no sólo del cuento sino de otras lecciones” (15 de marzo de 2004).

Con el tiempo Javier llega a la conclusión de que está confundiendo la capacidad de comunicarse del alumno con su capacidad para producir oralmente en inglés. La solución que se plantea es establecer como objetivo la interacción, comunicación y participación del alumno desde una perspectiva nueva, por ejemplo, enseñándole a mostrar comprensión mediante gestos y lenguaje corporal, trabajando una producción controlada mediante reproducción de un “input” o parte de él al que ha sido expuesto en numerosas ocasiones (canciones, cuentos, rimas,...) y plantear actividades y juegos muy motivantes en el que el alumno se desinhiba y tenga deseo de comunicarse. De esta manera Javier se asegura una participación, una comunicación y una producción desde el principio hasta que comiencen las primeras producciones espontáneas al mismo tiempo que respeta el ritmo de los alumnos y sus periodos de silencio.

Para fomentar estas producciones espontáneas utiliza la mascota generando sentimientos positivos y un clima de confianza ya que la figura del profesor impone a algunos niños más tímidos quienes sin embargo no tienen problema en producir dentro de una interacción comunicativa con un muñeco.

"Más tarde he ido a infantil con tres años. Como es lógico, el aspecto que más estoy trabajando es el “listening”. Me paso todo el rato proporcionándoles “input” comprensible en inglés apoyándome mucho en información visual. Por otro lado, desde la facultad siempre se me ha dicho que es necesario respetar los periodos de silencio del niño y no forzarle a hablar, pero esto no significa que el niño no deba hablar, ni siquiera que no le pongamos en situación de producir. Lo digo porque si el niño no participa se aburre, puede estar un cierto rato recibiendo “input”, pero si no interviene pierdes su atención. Por esta razón, siempre con la mascota e intentando crear un contexto mágico (Bruner’s Format), les invito, les incito, les empujo a producir aunque les respete si no quieren o lo hacen en español. En mi opinión sí es posible desarrollar el “speaking” a nivel muy básico porque los niños son capaces y es interesante hacerlo, pero parece que es un tema tabú en muchos sentidos, y en el fondo no es tan grave como parece cuando ves que los niños disfrutan y se divierten" (4 de diciembre de 2002).

"Me doy cuenta de que en esta etapa lo importante no es que aprendan un vocabulario que se va a reciclar casi constantemente sino desarrollar su capacidad de comprensión en otra lengua. Por otro lado, como ya producen espontáneamente les animo a producir con ayuda de la mascota porque reconozco que a veces no distingo si están en periodo de silencio o no producen por comodidad o timidez. Lo que sé es que hay niños que si no les animas no producen nunca y aunque no hay que forzarles, sobre todo cuando se introducen contenidos nuevos, tampoco hay que tener miedo a que se traumaticen. Creo que la decisión final está en el profesor y en cómo vea la situación" (enero de 2003).

"Aquí me surge un conflicto entre la necesidad de respetar los periodos de silencio y poner a los alumnos en situaciones de poder producir. Es decir, creo que este respeto por el tiempo de aprendizaje no quiere decir evitar toda situación en la que se le anime a producir ya que a veces con la mascota, en algún juego..., niños que en situaciones normales no dicen nada si les pones en la situación adecuada lo hacen. El problema está en diferenciar cuándo se le presiona y cuándo se le anima. En cambio el cuento lo han asimilado bastante más rápido y producen espontáneamente las estructuras básicas ya que las hago muy repetitivas. Por otro lado les estoy permitiendo que identifiquen el vocabulario en español sin corregirles ofreciéndoles inmediatamente su versión en inglés, lo que pasa es que hoy me he dado cuenta de que a veces lo hacen por comodidad así que cojo a la mascota porque saben que sólo les entiende en inglés, de esta manera evito presionarles y corregirles de manera directa para que produzcan en lengua extranjera" (22 de enero de 2004).

Por otro lado, la mascota es crucial para el docente en la medida en que no sólo permite mantener una conversación sencilla con los alumnos incentivando su producción en un clima de confianza, sino que además permite al novel relacionar el aprendizaje del léxico con funciones comunicativas dentro de un contexto de interacción significativo, cercano y motivante que permite la ampliación de vocabulario y el uso y aprendizaje de expresiones más allá de las que plantea el libro de texto. Además este recurso le sirve para controlar el comportamiento y su atención mediante la relación afectiva que establecen los niños con la mascota.

"Lo que más me importa de esta actividad central no es tanto el vocabulario, que también es importante, sino el input repetitivo que he establecido. Los niños ya lo

conocen y es una gozada ver cómo pueden mantener una conversación sencilla en inglés, pero no a partir de la memorización de ciertas fórmulas, sino a partir de la comprensión de las mismas en este contexto comunicativo e introduciendo modificaciones. De esta manera veo que están aprendiendo a expresar acciones, describir el tamaño y el color de objetos, realizar preguntas sencillas..., y todo ello teniendo como telón de fondo el tópico de la ropa. De lo que me he dado cuenta en este casi año y medio de docencia es que no debo limitarme, sobre todo en los niveles más bajos, a trabajar la lengua directamente relacionada con el tópico, sino que puedo y debo relacionar ciertos contenidos y aprovechar la situación comunicativa para que aprendan lo máximo posible. Por ejemplo estoy haciendo referencia a las partes del cuerpo, pero no de manera explícita sino por el simple hecho de que se necesita para hablar de dónde y cómo se pone la mascota la ropa. Los niños están empezando ya a reconocer partes del cuerpo sin yo proponérmelo conscientemente sino como consecuencia de una situación comunicativa que pretendo que sea lo más motivante y cercana a la realidad posible” (16 de enero de 2003).

“Sigo utilizando constantemente el inglés en el aula, un inglés muy sencillo ya que se basa en las conversaciones que mantengo con la marioneta (es un pato llamado “Duck”) las cuales cada vez son más largas. Esto me permite que el “input” sea asequible y repetitivo basado en saludos, pequeñas órdenes, etc. Lo que me está dando mucho resultado es hacer que a la marioneta le cuesta aprender los colores con lo que pido la ayuda de los niños, el pato los dice mal y ellos le corrigen con lo que prestan atención a cómo se pronuncian correctamente las palabras pero jugando y sin sentirse evaluados ni corregidos. Esto les encanta y les anima a aprenderse los colores nuevos para poder ayudar a “Duck” (22 de octubre de 2003).

Por otro lado, más allá de los problemas para trabajar las destrezas orales aparece de nuevo la cuestión de **las rutinas**. Estas actividades (el tiempo atmosférico, la fecha, los saludos, la interacción con la mascota...) son para Javier muy positivas ya que le permiten presentar y reciclar contenidos, ofrecer un “input” repetitivo que favorezca la interiorización de los contenidos y establecer referentes espaciales y temporales que tranquilizan a los niños. Sin embargo, frente a estas ventajas son actividades que junto a otras como las actividades de TPR, juegos básicos y actividades con “flashcards” y “realia” requieren mucho tiempo y suponen un gran cansancio mental para el profesor novel al igual que en la etapa de Primaria. La principal consecuencia es que Javier

apenas introduce variaciones en estas actividades tipo realizándolas siempre de la misma manera y a veces con poco entusiasmo lo que piensa que puede llegar a transmitir a los niños haciendo un esfuerzo por evitarlo.

"Cambiando de tema, después de Lengua con 5º, he bajado a Infantil. Parece que he encontrado una solución al problema de la falta de atención y motivación reciente de los niños y a la imposibilidad de erradicar las rutinas para introducir nuevas actividades. Lo que he decidido hacer de momento, hasta que consiga reducir la frecuencia de las rutinas para sacar un tiempo que no tengo, es mantenerlas pero introduciendo pequeñas variaciones. Por ejemplo hoy he variado bastante la actitud de la mascota y su input en las rutinas del saludo y del tiempo, y aunque hemos practicado los mismos contenidos los niños han estado más atentos ante la novedad. También hemos repasado los números hasta el diez contando de distintas maneras, con saltos, palmas..., lo que también les ha gustado. Parece que es posible complementar la necesidad de la repetición y las rutinas con la novedad que asegura la motivación y atención de los niños, aunque sigue estando presente el problema del tiempo que es el que realmente impide introducir muchas veces novedades" (4 de diciembre de 2003).

Una de las posibles causas que se plantea Javier ante este problema es la concepción de rutina que adquirió durante su formación inicial. En este sentido pretende que estas se realicen todos los días y de la misma manera produciéndose el cansancio y la falta de tiempo para trabajar otros aspectos. No obstante con el paso del tiempo Javier cambia su concepción y comienza a ver en las rutinas un aliado más que un inconveniente.

"Yo antes pensaba que las rutinas había un momento en que había que eliminarlas porque estaban agotadas y no podía acumularse, pero sí pueden reciclarse haciéndolas más sencillas y rápidas o bien solamente en ocasiones, al igual que los contenidos ya trabajados" (21 de enero de 2004).

Otro problema del que es consciente Javier en esta etapa **es la frecuencia y ritmo con el que introduce los nuevos contenidos**. Aplicando la rutina adquirida en Primaria tiene la tendencia a presentar todos los contenidos en la primera sesión especialmente el vocabulario e ir ampliándolo progresivamente. Esta tendencia es reforzada por la presión de algunos padres que asocian el aprendizaje de una lengua con el conocimiento del léxico, especialmente en esta etapa. Estas prisas por presentar los contenidos y la obsesión por ampliar repercuten en la calidad de la interiorización por parte de los

alumnos, con lo cual el novel no tiene más remedio con el tiempo que reforzarlos y dedicar más tiempo del que supuestamente ha ganado. En este sentido, le cuesta cambiar la mentalidad de Primaria al bajar a Infantil teniendo que hacer un esfuerzo por respetar el ritmo, las capacidades y características propias de los niños de estas edades. No obstante, es consciente que la solución está en no obsesionarse con el aprendizaje del vocabulario y focalizar sus esfuerzos en el desarrollo de las destrezas orales que es lo que realmente va a marcar la diferencia en el aprendizaje posterior.

"Por otro lado, en Infantil me he dado cuenta de que estoy yendo demasiado rápido con los de 5 años. Tengo que repasar mucho más y sobre todo ser muy persistente. Estoy procurando que el "input" significativo de clase este muy contextualizado y sobre todo que sea similar, si no el mismo en las mismas situaciones. Creo que ésta es una buena manera para que lo interioricen e incluso lo reproduzcan. En mi opinión, hablarles en inglés todo el rato por hablar sólo sirve para que se vayan acostumbrando a la entonación y al ritmo, pero no lo interiorizan. Para esto intento introducir el máximo de rutinas, lo que funciona, pero debo ir más lento en la presentación de contenidos y no obsesionarme por cambiar de tópico, sino cambiar de materiales y de actividades. Por eso me he propuesto ir un poco hacia atrás y asegurarme su aprendizaje centrándome en reciclar e integrar lo aprendido dentro de los nuevos contenidos" (29 de noviembre de 2002).

Por último, el profesor novel plantea en sus diarios una nueva dificultad, esta vez en relación al libro de texto. Por un lado, y como fruto de su formación inicial, Javier es contrario a que los alumnos realicen **fichas individuales** ya que no aportan nada dese el punto de vista comunicativo ni en el desarrollo de las destrezas orales. En este sentido, el docente tiene muy claro que en una sesión de media hora el que los alumnos coloreen, recorten y peguen, es una pérdida de tiempo y no tiene justificación didáctica más allá de cierta motivación. No obstante, el profesor novel cae en la contradicción de pedir a principio de curso un libro de texto que en ocasiones plantea actividades puramente manipulativas, aunque le da cierta seguridad, le permite rellenar tiempos muertos, gestionar la vuelta a la calma, ofrecer apoyo visual a los alumnos, disponer de material audiovisual con "input" nativo, etc.

Lógicamente existe una presión de los padres e incluso de las tutoras para que se termine el libro con lo que de nuevo se le presenta un dilema: optar por las ventajas del

libro de texto y los beneficios de aplicar el principio de “learning by doing” o bien ser fiel a sus principios didácticos adquiridos durante su formación inicial.

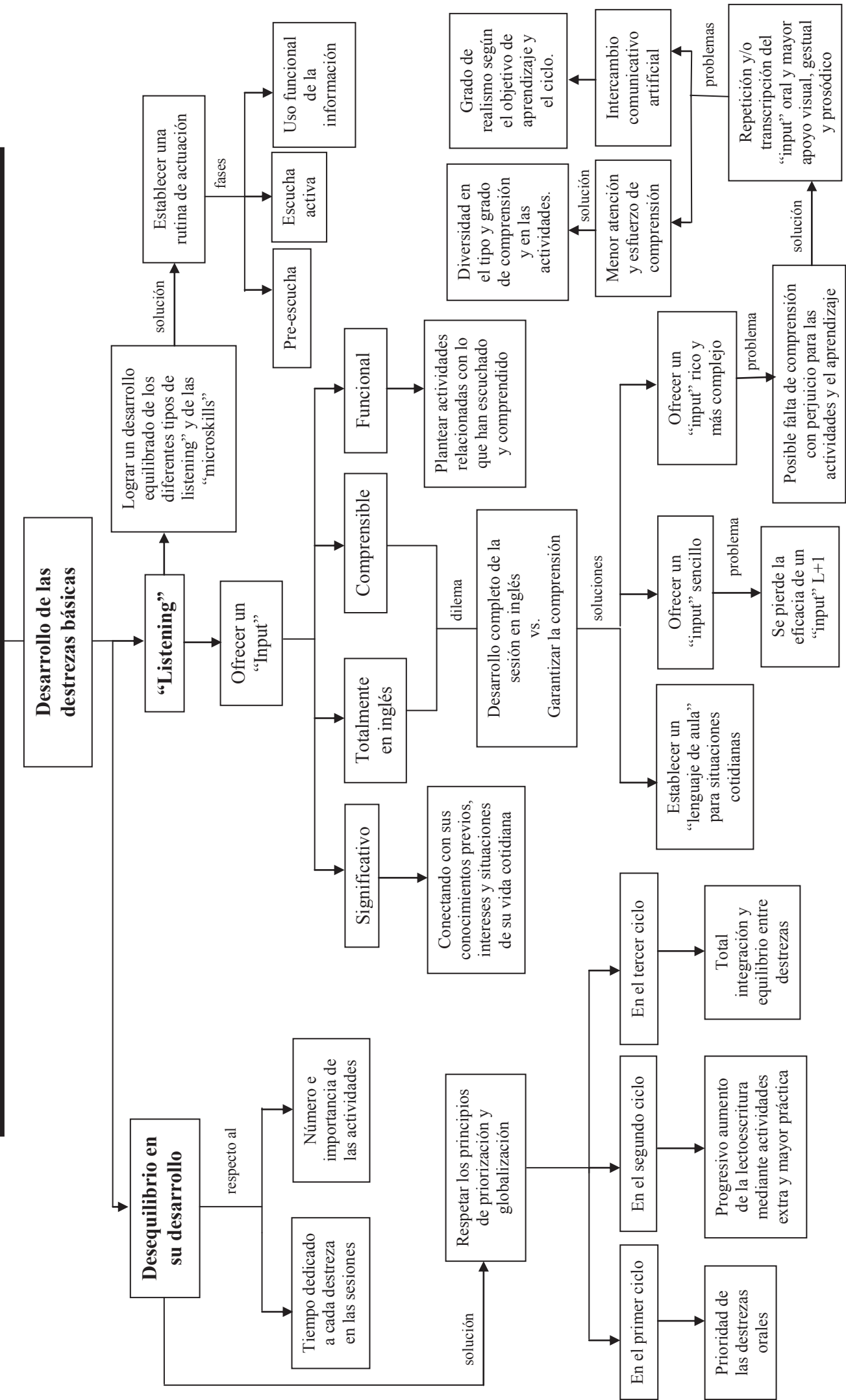
"Cambiando de tema, con los de 5 años estoy introduciendo unas fichas dentro del tópico de animales. Están coloreando animales y construyendo una granja. Sé que en ciertos círculos existe un rechazo directo respecto a que los niños estén todo el día haciendo fichitas sentados en la mesa. Yo estoy totalmente de acuerdo, pero tampoco hay que desecharlo, ya que los extremos son malos. Lo que hay que preguntarse es qué pretendo con ello, si simplemente es que recorten y pinten mientras el profesor está en silencio es absurdo porque no respeta el principio de “learning by doing”, no están aprendiendo nada, sólo desarrollan la psicomotricidad fina. Yo cuando introduzco alguna ficha estoy constantemente facilitando input comprensible relacionado con el tópico y con acciones y materiales que utilizan" (22 de noviembre de 2002).

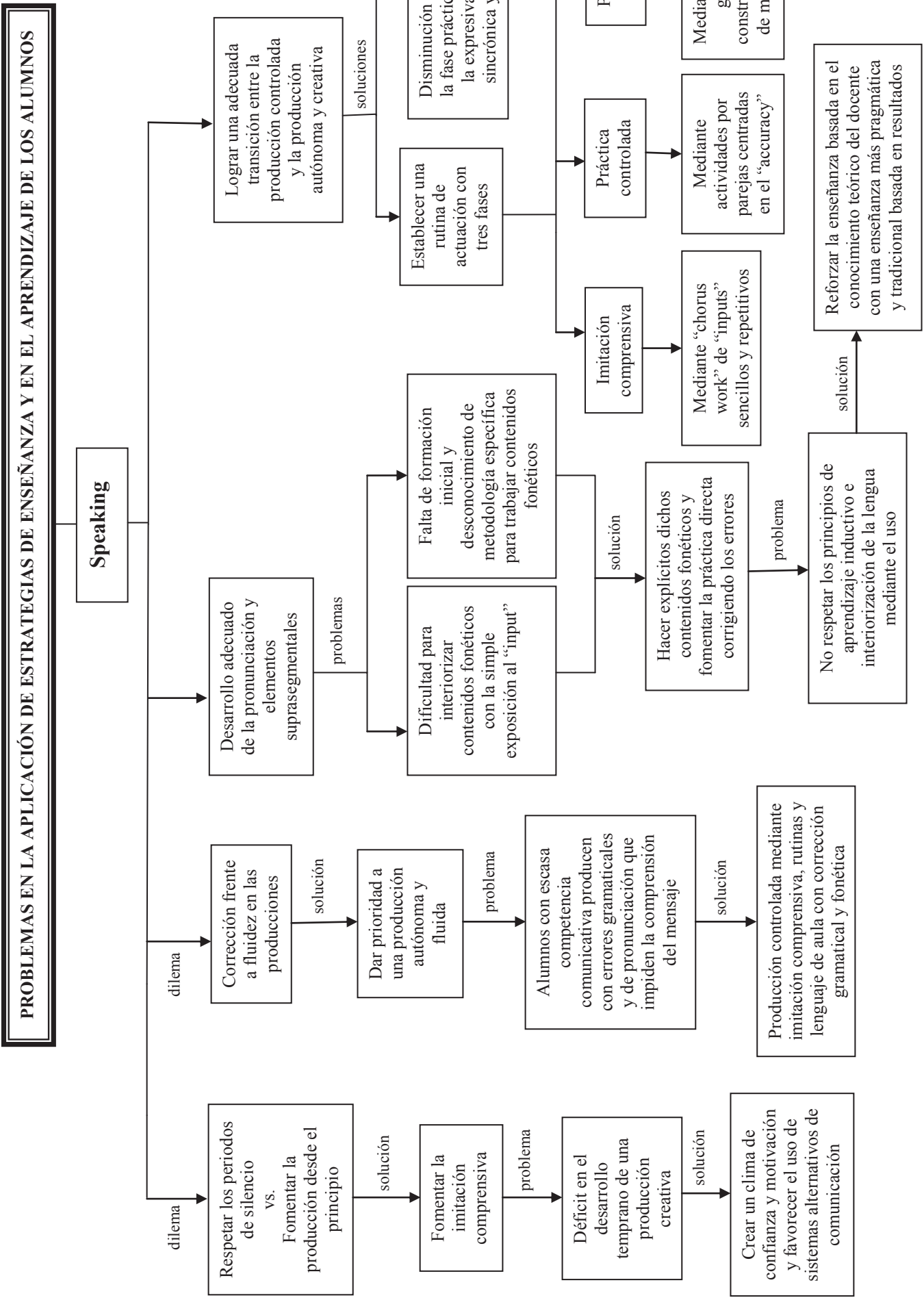
Como solución ante este dilema, tal como se refleja en la cita anterior, Javier evita la realización de “fichas” puramente manipulativas y descontextualizadas ofreciendo un “input” comprensible al alumno mientras las realiza o iniciando intercambios comunicativos sencillos del tipo pregunta-respuesta. Un ejemplo es que los niños en vez de colorear en silencio los personajes del cuento el docente les dice qué color deben utilizar para colorear una prenda de ropa o una parte del cuerpo concreta con lo que se trabaja el “listening”, campos léxicos como las partes del cuerpo, los colores o la ropa y órdenes sencillas. Otro ejemplo es ir por las mesas preguntando a los alumnos qué colores han utilizado, o señalando parte de la información visual y el material que están manipulando diciendo o preguntando su nombre. En opinión del profesor novel de esta manera los alumnos interiorizan mejor los contenidos al reforzar la información oral con la percepción sensorial. Este planteamiento y esta forma de actuar quedan reflejados en la siguiente descripción extraída de los diarios personales:

"Conozco casos de compañeros que trabajan mucho las fichas por comodidad, y piensan que los niños aprenden inglés porque rellenen un muñeco de nieve de algodón, o hagan un dibujo de un árbol de Navidad. Eso no es enseñar inglés, es tenerles ocupados. No obstante, bien utilizadas existen ciertas actividades que apoyan el principio de “learning by doing”, es decir, los niños aprenden más fácilmente manipulando objetos, recortando, coloreando..., pero siempre que vaya asociado a un input comprensible y esté relacionado con la lengua. En este sentido, yo utilizo a veces

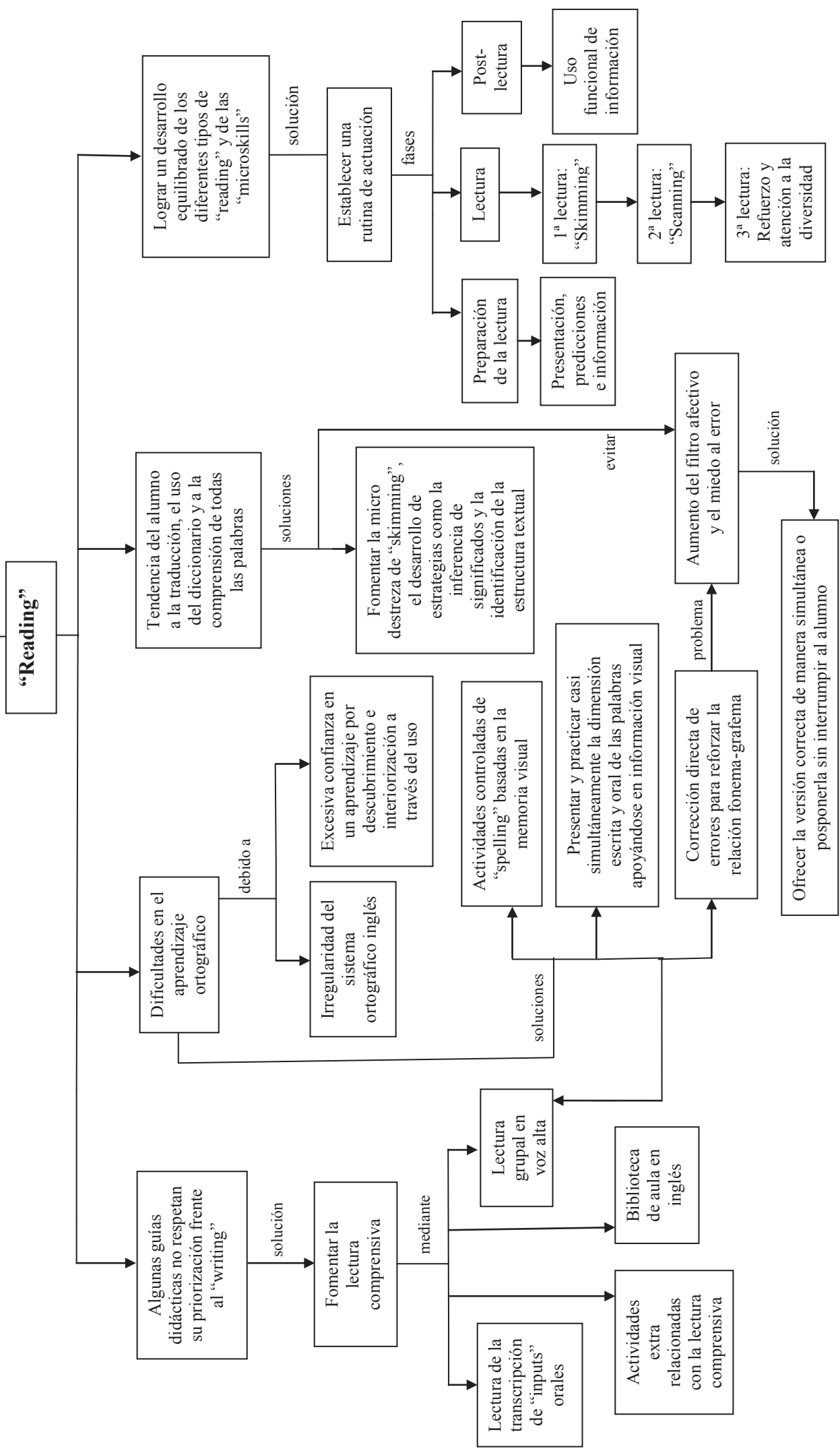
fotocopias con los de 5 años, principalmente diccionarios visuales consistentes en la recopilación de las imágenes de todo el vocabulario trabajado con el que tienen que realizar una actividad concreta. Por ejemplo les doy fotocopias con animales de granja y la propia granja donde tienen que pegarlos después de colorearlos, o dibujos de ropa y un niño o niña al que tienen que vestir. Pero durante el proceso estamos constantemente manejando vocabulario relacionado con los utensilios (scissors, crayons, pencil...) y haciendo explícitas oralmente acciones (cut with your scissors, color the pig with the pink crayon...), además suelo hacerles preguntas paseándome por las mesas sobre lo que están haciendo y cómo (what color is the jumper?, where is the pig?, what is this?...). En mi opinión, la utilización de las fichas no es perjudicial siempre que vayan acompañadas de un input comprensible y de unos objetivos lingüísticos claros, y no se conviertan en simples actividades manuales cómodas para el docente pero comunicativamente nulas para el niño" (3 de febrero de 2003).

PROBLEMAS EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

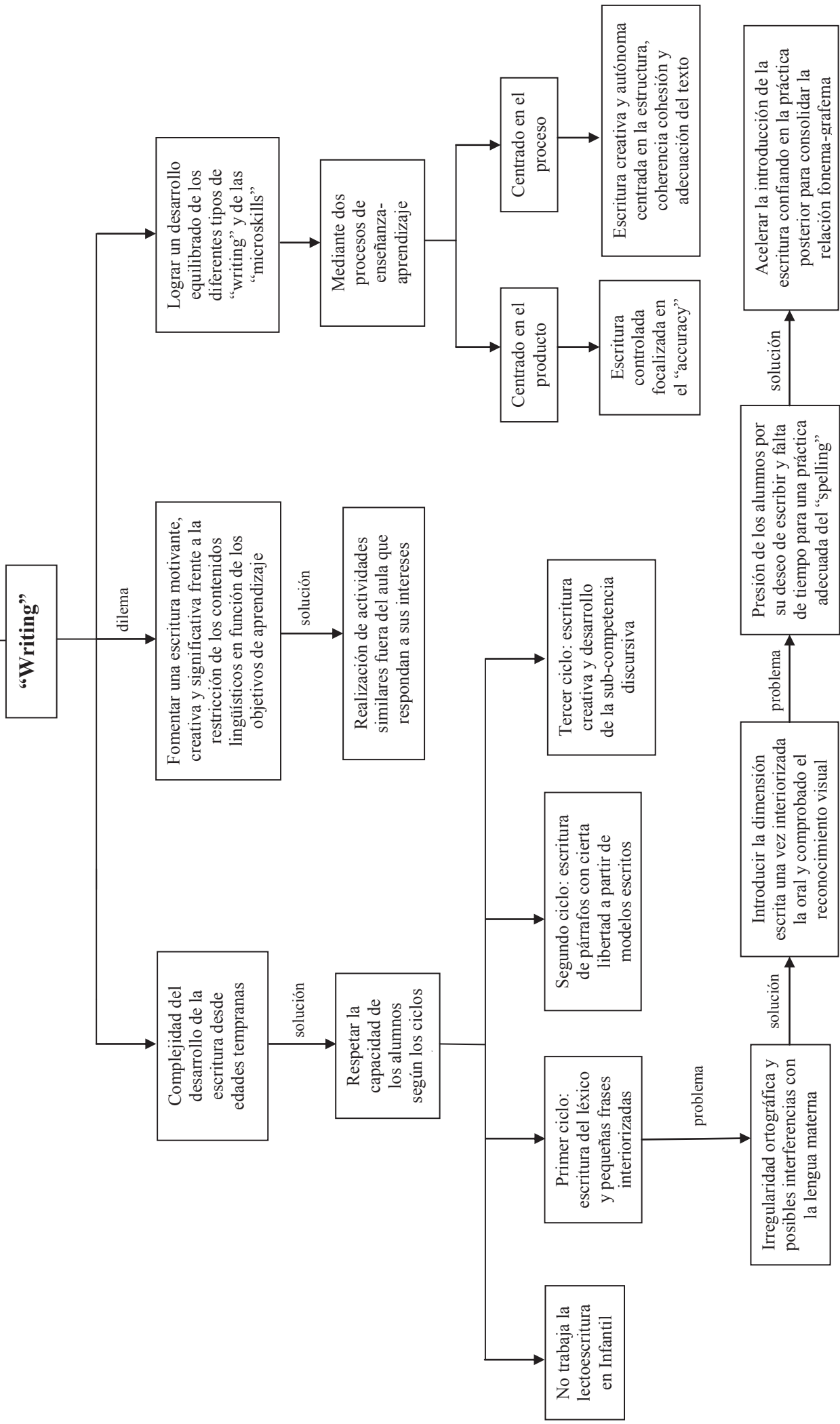


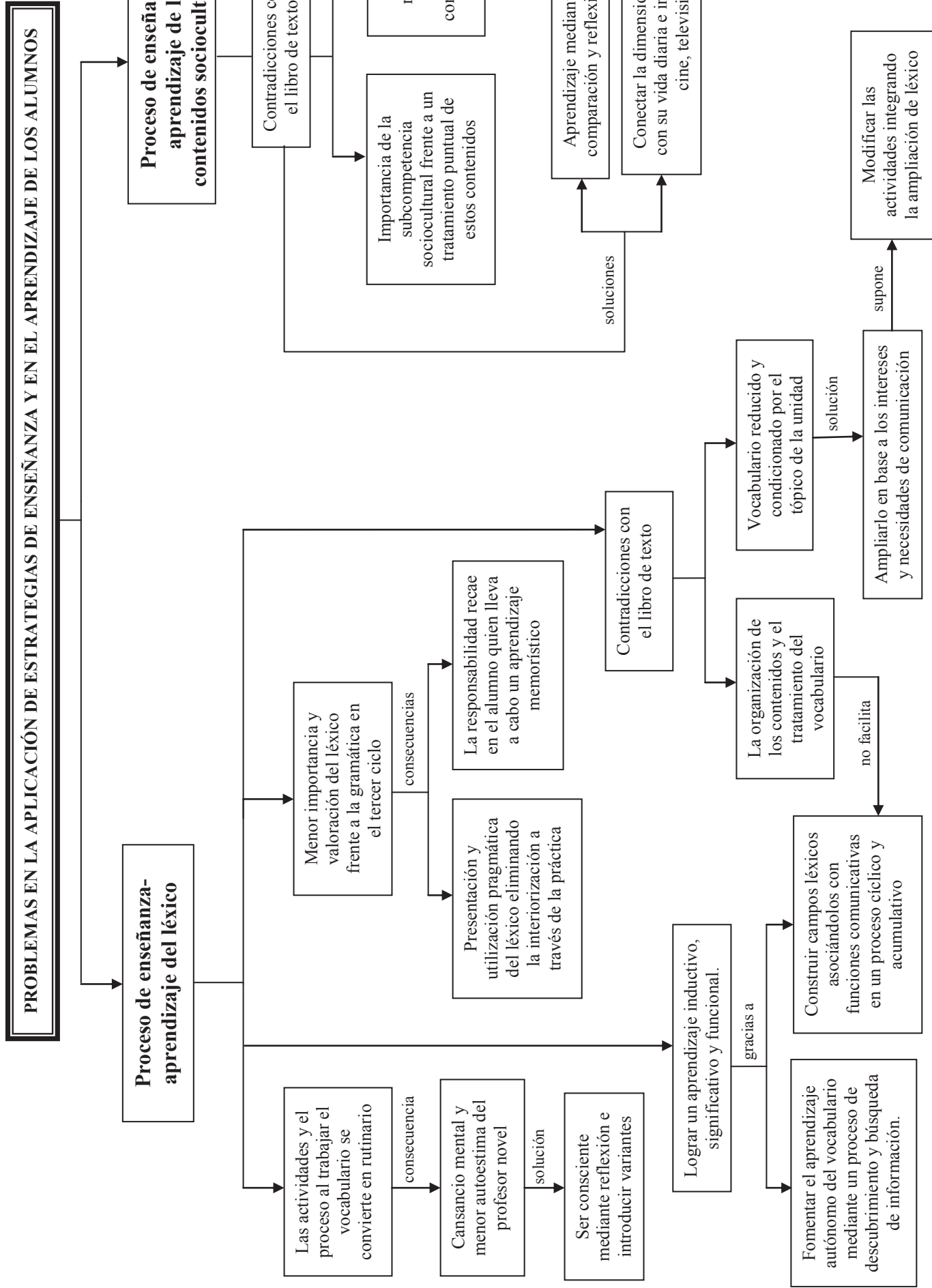


PROBLEMAS EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

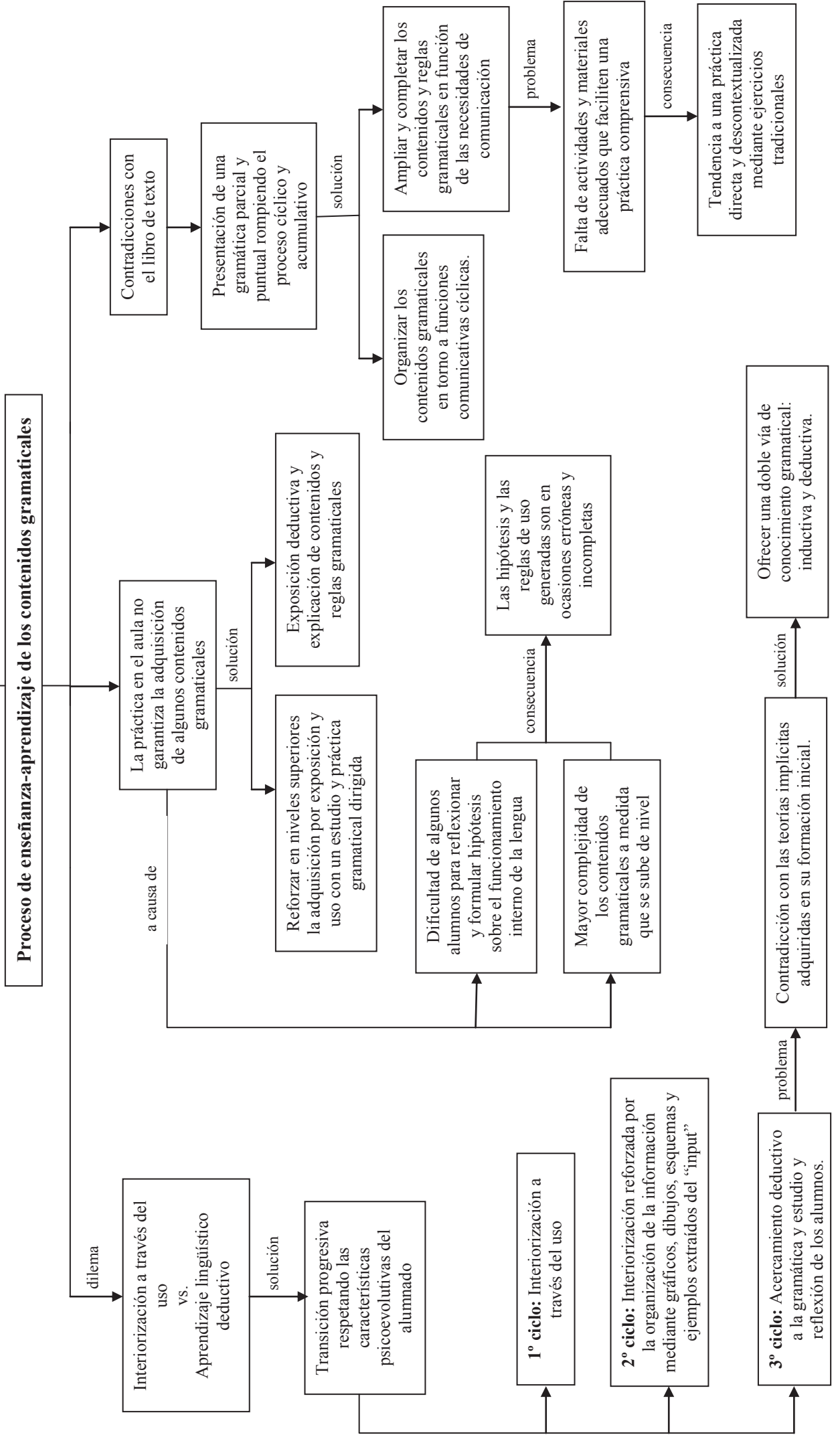


PROBLEMAS EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

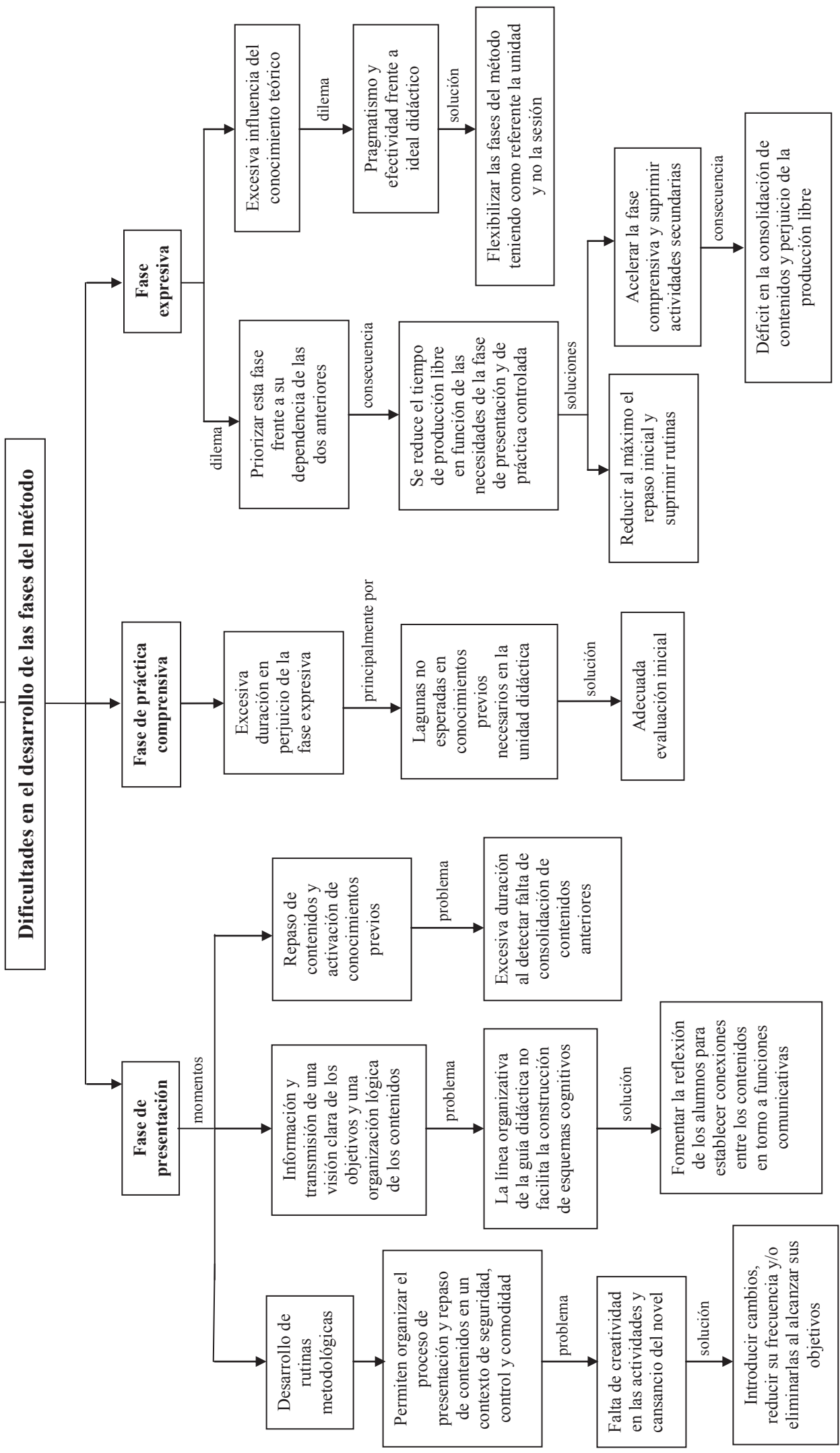




PROBLEMAS EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

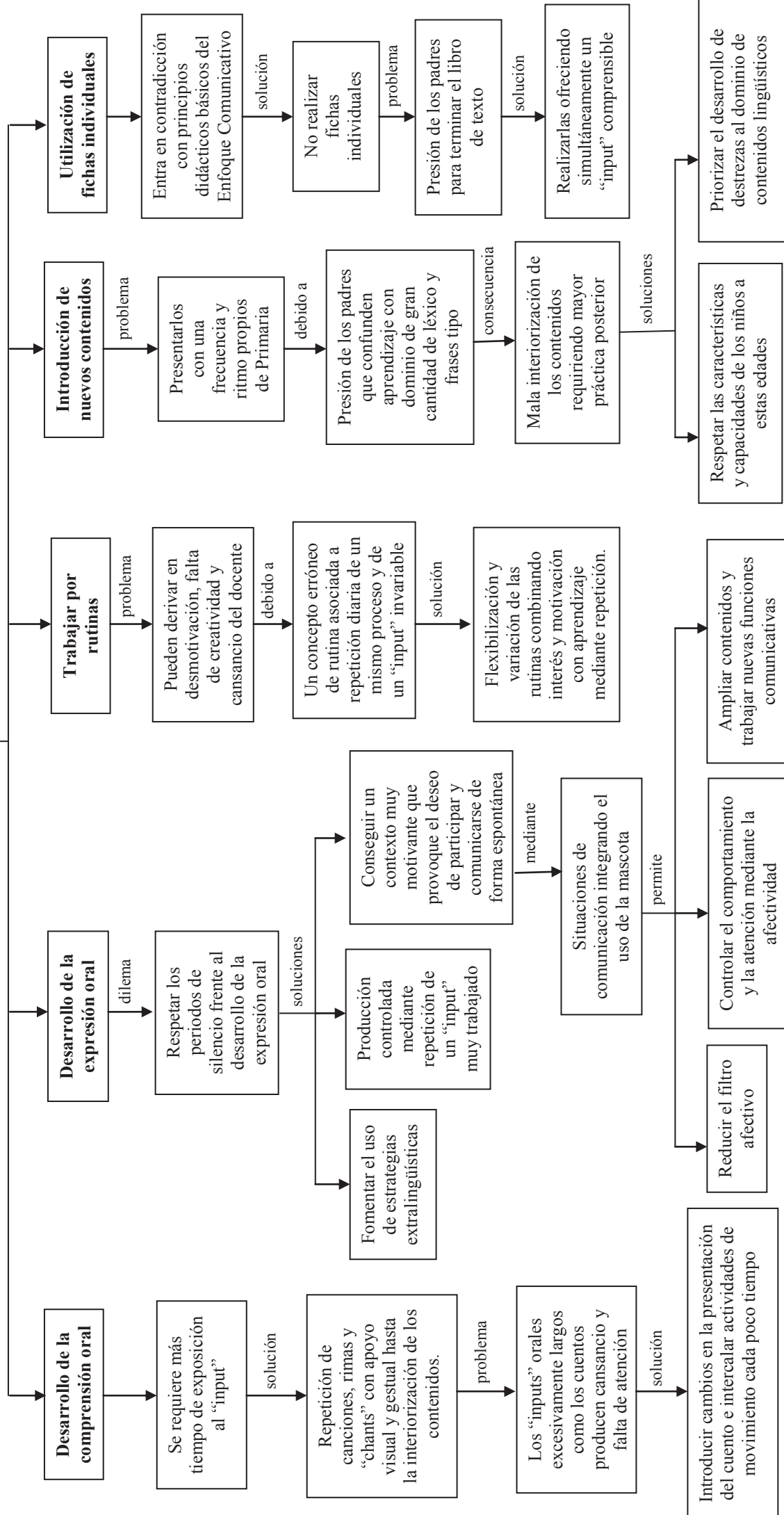


PROBLEMAS EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS



PROBLEMAS EN LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Dificultades específicas de la etapa de Educación Infantil



3.2.5. Problemas del docente en la gestión y utilización de materiales y recursos

Dentro de los problemas que puede encontrar el profesor novel para llevar a cabo con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje, están las dificultades a la hora de utilizar los materiales y recursos del centro y del aula. En esta categoría se agrupan en concreto las reflexiones del docente acerca de aspectos como la adecuación, existencia, elaboración y gestión de dichos materiales y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De entre todos los materiales es **el libro de texto** el que más influencia tiene para Javier ya que es el referente constante de cara a la programación y al desarrollo de actividades, como demuestran el gran número de reflexiones sobre este aspecto que aparecen en ambos diarios. El principal conflicto surge al intentar compaginar la dependencia de este material curricular con la necesidad de adaptar el proceso de enseñanza a las características concretas de cada grupo de alumnos y a las teorías implícitas del docente sobre metodología, evaluación, etc. Por un lado, el profesor novel es consciente de que su falta de experiencia le requiere tener un referente constante para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, una propuesta de trabajo fiable que en este caso es representada por el libro de texto hacia el cuál tienen una dependencia lógica. Sin embargo, por otro lado, es consciente y reflexiona sobre las limitaciones de este material didáctico y las dificultades para adaptarlo a las exigencias propias, de los alumnos y del contexto.

“En definitiva, el libro de texto se presenta como el salvador de los profesores noveles ya que te da mucha seguridad en momentos de incertidumbre como este de inicio de curso, y te permite ganar el tiempo suficiente hasta que llegas a conocerles (intereses, capacidades...) y puedas adaptar tu enseñanza a sus características.” (16 de septiembre de 2003).

Como queda reflejado en sus documentos personales, Javier lleva a cabo en los libros de texto que utiliza modificaciones como ampliaciones, omisiones, cambio en el orden de aparición de contenidos y actividades, incorporación de nuevos materiales y recursos... Dichas modificaciones se producen sobre todo cuando considera que el libro de texto es muy estructurado, cerrado y no está diseñado de acuerdo a la capacidad de aprendizaje de los alumnos, especialmente cuando presenta unos objetivos y contenidos por debajo

de su nivel real. No obstante y a pesar de modificarlo, este material se sigue constituyendo como el principal referente del proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesor principiante.

“Todavía no he encontrado en los tres colegios en los que he estado un libro que desborde la capacidad de los niños, solamente he tenido el problema de la falta de conocimientos previos, pero una vez trabajados las propuestas del libro se quedaban pequeñas. Cada vez estoy más convencido de que las editoriales quieren convencer por los ojos, con personajes y dibujos motivantes pero sin posibilidades de atender a la diversidad y tirando a lo bajo. Ahora me encuentro con niños muy capacitados que pueden dar mucho de sí, por ejemplo en lectura de textos un poco más largos, a los que tengo que dar respuesta porque si nos limitáramos al libro les haríamos “tontos”. Además esta opinión la comparten, por lo que he visto, la mayoría de profesores en las distintas asignaturas, cada vez se exige menos y los docentes debemos ampliar más, si es que sabemos o podemos.” (15 de marzo de 2004).

“La clave está en el nivel de exigencia del libro de texto, sobre todo cuando no conoces a los niños, ya que consideras como punto de partida este nivel y te esfuerzas en que lo sigan y al final lo consigues porque tus expectativas son más altas. Me acuerdo que les exigía bastante más, leían las transcripciones que les fotocopiaba, realizaban actividades de “reading” y “writing” mucho más ricas y variadas y bastantes más “role plays” y situaciones de conversación. La clave de esta diferencia la ha marcado el nivel de exigencia del libro de texto, y a pesar de las ampliaciones, omisiones, etc., que he hecho siempre, ha estado como referente final el libro” (26 de mayo de 2004).

Aparte de la poca flexibilidad de algunos libros de texto para responder a la capacidad de los alumnos, Javier también percibe como problemático que algunos de estos materiales entren en contradicción con sus teorías didácticas implícitas adquiridas durante su formación inicial. Según el profesor novel, la primera de estas contradicciones surge debido a que la línea organizativa de muchos libros se basa en campos léxicos, más que en funciones comunicativas, donde se presentan los contenidos de manera aislada pretendiendo que se interioricen sin reciclarlos y sin apenas actividades comunicativas.

Especialmente en los primeros niveles, Javier es consciente de que las unidades didácticas giran en torno a tópicos (animales, ropa, partes del cuerpo, comida...) en

donde el aprendizaje del vocabulario y estructuras básicas es el objetivo básico, por encima del desarrollo de las destrezas, lo que se refleja en el tipo de actividades y la metodología propuesta, muchas veces percibida por Javier como tradicional.

"Hoy he comenzado la mañana con 4°. Sigue preocupándome el tema del libro de texto ya que incluye mucho vocabulario pero es poco comunicativo sobre todo en el oral. Por lo general en esta etapa los textos se centran más en campos semánticos que en funciones comunicativas con lo que los niños aprenden muchas palabras en torno a unos tópicos que se reciclan (food, animals, weather, clothes, body...) pero no son conscientes muchas veces de lo que aprenden y para qué" (noviembre de 2002).

"Hoy a segunda hora he tenido clase con 6° B. Cada vez estoy más desanimado con el libro de texto porque me da la sensación de que no aprenden más allá de vocabulario, en mi opinión poco útil o secundario, ya que es demasiado específico y difícil de encuadrar en tópicos cíclicos que poder ampliar en cursos posteriores. A este vocabulario se le suman estructuras muy sencillas que no facilitan las actividades comunicativas. El año pasado utilicé otra guía en la que la presencia gramatical implícita era mayor, explicaba los conceptos y los ordenaba lógicamente para que los niños pudieran descubrir la lógica interna de la lengua, además las actividades eran más comunicativas y complejas cognitivamente ya que requerían un proceso de construcción y uso personal de la lengua." (17 de noviembre de 2003).

Además muchos de los tópicos, y los contenidos asociados, se repiten al pasar de Infantil al primer ciclo (colores, números, frutas...) pero no de una manera cíclica y acumulativa ampliando y perfeccionando los campos léxicos, sino que se producen repeticiones y solapamientos, dándole la sensación a Javier de que no se avanza. Al mismo tiempo, la dependencia excesiva de los libros de texto de una organización basada en tópicos hace que ante cualquier cambio de editorial, sobre todo en niveles superiores, se rompa con la continuidad y la lógica organizativa interna pudiendo aparecer de nuevo lagunas y/o solapamientos. Como afirma Javier:

"Este es uno de los problemas más comunes que encuentro con respecto a las guías didácticas, el hecho de que no considere apenas el trabajo que se realiza en la etapa de Infantil y primer ciclo. Es muy difícil que durante cinco años, y tratándose de un tópico tan cercano a los niños y muy trabajado en las primeras etapas como es su propio cuerpo, no dominen ya el vocabulario básico y algunas funciones comunicativas

relacionadas como es la descripción física simple. En este sentido, la guía deja de ser útil ya que trabaja contenidos ya asimilados, y se puede convertir en mi opinión en un estorbo si se pretende seguir” (26 de enero de 2003).

“Supongo que la editorial ha tenido en cuenta los contenidos tratados en cursos anteriores, pero no todas lo tratan de la misma manera, y al preguntar a los niños veo que tienen ciertas lagunas, sobre todo en la capacidad para describir físicamente de manera sencilla a una persona, oralmente y por escrito. Aquí se plantea el problema del cambio de editorial muchas veces caprichoso que realizan algunos compañeros. Yo entiendo que cada uno tiene el derecho de elegir aquellos recursos más adecuados a su personalidad y metodología pero ahora las diferencias ya no son tantas con lo que los criterios se reducen a gustos personales y aspectos secundarios. Sin embargo un cambio de editorial rompe con la continuidad interna de las guías didácticas con lo que me encuentro solapamientos y repeticiones en ciertos tópicos que me obliga a ir más rápido, o bien lagunas, como en este caso, tratándose como adquiridos ciertos contenidos cuando no es cierto.” (8 de enero de 2004).

Otra contradicción que genera al profesor novel un conflicto a la hora de utilizar determinados libros de texto, es el desequilibrio que encuentra entre las destrezas básicas y que no se respeten los principios de integración y el de prioridad de las orales y receptivas, frente a las escritas y productivas. En algunos libros de texto, incluso ya en el primer ciclo, las destrezas escritas tienen un mayor peso, al igual que la interiorización de contenidos lingüísticos especialmente la gramática y la ortografía del vocabulario. Esto se refleja sobre todo en el mayor número de actividades dirigidas a estos fines, su duración, la introducción en momentos clave de las sesiones... Además apenas hay integración de las destrezas favoreciendo su desarrollo global, la mayor parte de libros tienen apartados diferenciados para cada una de ellas con actividades propias.

“Después he ampliado la actividad con una versión por parejas e introduciendo las destrezas escritas. Les he pedido que escribiesen en el cuaderno tres o cuatro conversaciones entre dos personas similares a las del libro con las instrucciones necesarias para llegar a un lugar concreto del mapa. Después tenían que leérselas al compañero quien tenía que adivinar a su vez el destino final. Esta variación me ha parecido muy útil para integrar las cuatro destrezas básicas en la misma actividad ya

que a veces las actividades del libro generan una descompensación que es difícil de corregir y que luego se refleja en los controles escritos sacando malas calificaciones niños que dominan el oral." (19 de abril de 2004).

"Finalmente hemos escuchado y leído la rima relacionada con el centro de interés pero sigo pensando que es poco el material y el tiempo dedicado al "reading" y mucho menos al "writing". Estoy convencido de que sin los "projects" escritos que mando al terminar cada unidad y las transcripciones de cuentos e "inputs" que el libro sólo ofrece oralmente, muchos de estos niños lo pasarían muy mal en la ESO donde de repente se centran mucho más en las destrezas escritas. No digo que no se respete la prioridad de las destrezas orales sobre las escritas en Primaria, ya que es una secuencia psicolingüística lógica, pero también hay que respetar el principio de integración y desarrollo de las cuatro destrezas básicas y esto en esta etapa no lo veo, al menos al nivel al que pueden rendir los alumnos. (...) No entiendo cómo las editoriales no son conscientes de esto y marginan el "reading", al menos que ofrezcan el material y si el docente no lo ve conveniente para sus alumnos que no lo utilice. Yo sigo pensando que es mejor pasarse que quedarse corto." (30 de marzo de 2004).

Una consecuencia directa del gran peso que tienen los contenidos lingüísticos en algunos libros de texto, es el tipo de "inputs" tanto orales como escritos (canciones, cuentos, textos descriptivos, diálogos entre personajes del libro, cómic, rimas, chants...). El profesor novel considera que estos "inputs" son forzados, artificiales y poco realistas porque se ajustan a los contenidos gramaticales, especialmente al vocabulario, parcelando y fraccionando la lengua. Apenas presentan vocabulario ni estructuras nuevas que permitan a los alumnos aplicar técnicas de comprensión oral y escrita como inferir significados o la búsqueda autónoma de los mismos.

Otro aspecto que entra en conflicto con la idea que tiene el profesor principiante de lo que es un buen libro de texto, es la gran importancia que en su opinión dan las editoriales a los aspectos externos (maquetación, apoyo visual motivante, materiales adicionales...). La consecuencia directa es que en vez de tener el uso de la lengua como referente para el aprendizaje, en ocasiones tienen más en cuenta que la actividad resulte "bonita" y motivante tanto para el profesor como para los alumnos.

Un hecho claro es el abuso del “apoyo visual” en actividades de comprensión oral y escrita donde el alumno apenas tiene que hacer esfuerzo por comprender un “input” una vez visto el dibujo que lo acompaña. Javier se encuentra también ante propuestas de actividades que no son rentables en cuanto a tiempo y esfuerzo teniendo en cuenta la escasa o nula interacción comunicativa. Un ejemplo son algunas de las actividades en infantil y primer ciclo donde los alumnos deben colorear y recortar sin recibir un “input” comprensible durante la actividad, el peso excesivo de actividades de “spelling” o los juegos de TPR con órdenes muy repetitivas cuando los alumnos dominan de sobra los contenidos.

“Después he realizado las actividades de “listening” que aparecen en el libro como introducción al tema y que en mi opinión son bastante ineficaces, ya que tienen bastantes referentes extralingüísticos (sonidos, voces de los protagonistas, etc.) que permiten al alumno realizar las actividades de identificación sin apenas esfuerzo y sin preocuparse por intentar entender lo que están diciendo” (30 de marzo de 2004).

Finalmente, otro de los problemas con el que se encuentra el profesor novel relacionado con el uso del libro de texto, es la excesiva presión externa, tanto de padres como de alumnos por seguir durante el curso el libro de texto, y tenerlo terminado y corregido al finalizar este.

Tradicionalmente y en la actualidad, este material es el máximo referente de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos dándole una importancia crucial que transmiten al docente. En este sentido, Javier ve limitada su libertad de decisión, especialmente en niveles inferiores, sobre el grado y manera en que usa este material. En ocasiones el uso del libro de texto y especialmente los materiales adicionales que trae consigo (como el libro de actividades) se convierten para el profesor novel en una carga, en una obligación que perjudica la realización de actividades alternativas mucho más comunicativas.

"Al final de la mañana he ido a 1º. Tenía pensado utilizar un poco el libro antes de comenzar una nueva unidad didáctica, pero me parece absurdo. No lo he hecho porque después de echarle un vistazo de nuevo he visto que va en contra de todos mis principios y planteamientos didácticos y metodológicos (...) Creo que la profesora anterior no debería haber incluido este material en la lista de libros y haberlo dejado a

mi criterio aunque tardasen en comprarlo más tiempo y comenzase el curso sin él” (Enero de 2003).

Dejando a un lado el caso concreto del libro de texto, y volviendo a una perspectiva más general de los materiales y recursos, otra circunstancia que dificulta la labor del profesor novel es el hecho de **apenas encontrarse con materiales de calidad**. Javier describe en algunos pasajes de los diarios como al llegar al centro se encuentra con que los compañeros que llevan más tiempo le remiten a una especie de almacén donde se acumulan todos los materiales de muestra de las editoriales, y aquellos que ya están obsoletos y/o deteriorados por el uso. Respecto a esta situación el profesor principiante echa de menos un espacio propio, un Aula de Idiomas donde tener organizados y catalogados todos los materiales de los que dispone.

A continuación a Javier no le queda más remedio que realizar una labor de búsqueda y organización de los mismos salvando algunos que pueden ser útiles, dándose cuenta de que algunos compañeros tienen los más interesantes en posesión, al igual que los espacios y recursos audiovisuales e informáticos.

El profesor novel, percibe la incomodidad y reticencias de algunos profesores a compartir ciertos materiales y recursos que en realidad pertenecen al departamento y que se han comprado con el presupuesto asignado a la especialidad.

Una posible solución que se plantea Javier es la compra de nuevo material, pero en ocasiones la falta de presupuesto y en otras su falta de conocimiento sobre los materiales más actuales que se encuentran en el mercado le hace desistir.

“Por otro lado, llega la Navidad y tengo que ver de qué materiales dispongo. De momento no tengo “flashcards” y voy a buscar más materiales en Internet. Con la práctica, me haré con un banco de materiales propio que me sacará de muchos apuros pero ahora mismo cuando más los necesitas y dispones de menos experiencia y tiempo no dispongo de ellos. Es un problema que cada profesor se quede con lo suyo y aunque es lógico que se lo lleven cuando se van a otro centro dejan al que viene con cuatro cosas compradas, por lo tanto los noveles debemos elaborar los nuestros a contrarreloj, sobre todo cuando no seguimos libros de texto en Infantil y Primer Ciclo” (diciembre de 2002).

Como alternativa a la falta de materiales y de presupuesto para renovarlos a corto plazo, Javier se propone como alternativa modificar los ya existentes para atender a la diversidad del aula. El problema es que no siempre es posible adaptarlos porque suelen estar asociados a los libros de texto habiendo pocos materiales “libres” que poder utilizar con cualquier editorial. Otra solución que pone en práctica es la dedicar mucho tiempo y esfuerzo a elaborarlos personalmente, sobre todo en niveles inferiores. Una ventaja es que los alumnos pueden colaborar en su elaboración convirtiéndose en una actividad motivante ya que se les hace partícipes del proceso de enseñanza. No obstante, estos materiales (“flashcards”, cuentos de imágenes, canciones grabadas, póster didáctico...) tienen la desventaja de su poca durabilidad.

“Ahora mismo estoy preparando un cuento para infantil y materiales sobre las partes del cuerpo que me está costando mucho. Supongo que con los años dispondré de un amplio banco de materiales, pero en estos primeros años me veo falto de ellos. Aparte de que son muy caros, apenas hay en el mercado materiales que puedan ser utilizados libremente por el profesor, las editoriales se encargan de hacerlos inutilizables si no se compra la guía didáctica y si los niños no tiene el libro.” (29 de noviembre de 2002)

“El problema es que actividades significativas que superen el mero ejercicio requieren de un formato más motivante y elaborado (dibujos, diálogos tipo cómic, etc.) que yo no tengo tiempo para elaborar o no puedo. Bajarlos de Internet también lo he intentado pero es difícil que los contenidos, formato, tipo de actividad, conocimientos previos requeridos..., coincidan. En otros cursos lo que hago son fotocopias de los “activity books” de otras editoriales, ya que coinciden en los tópicos, pero en los niveles más altos esto es más complicado porque los contenidos no son tan similares.” (11 de febrero de 2003).

Toda esta falta de materiales y presupuesto limita las posibilidades del profesor para ampliar contenidos y hace que caiga en rutinas utilizando siempre los mismos materiales que desmotivan al propio docente y reducen la atención de los alumnos. Aquí el profesor novel percibe la contradicción entre la exigencia de dinamismo, motivación y creatividad dentro de esta área y la falta de materiales nuevos y variados que son claves para la enseñanza de un idioma.

Otro déficit en cuanto a materiales que Javier percibe como problemático es la dificultad para hacerse con un banco **materiales auténticos y reales** que faciliten

introducir y trabajar en el aula contenidos socioculturales. Es complicado para el profesor novel hacerse con monedas, tiques, mapas, menús de restaurantes,..., que luego aparecen visualmente en los libros de texto. Javier se hace con materiales auténticos en sus viajes al extranjero pero echa de menos que se puedan adquirir en el mercado o que exista mayor predisposición a compartirlos entre compañeros. No obstante, considera estos materiales como esenciales para contextualizar las actividades de producción autónoma y creativa en base a funciones comunicativas.

“Mientras practicábamos las estructuras básicas de estas primeras lecciones (por ejemplo, “Where’s the toy department?” “It’s on the second floor”) he pasado algunas de las fotos que les prometí en las que aparecía “Harrod’s” y algunos lugares típicos. Les ha gustado mucho y es una forma de que vayan familiarizándose con ciudades, lugares, etc., y que vean que lo que aparece en el libro es real. Lo mismo voy a hacer con el tema de las monedas, se las dejo para que las toquen, las manipulen, etc., y al igual que los billetes de metro, los sellos, y todo lo que me he traído de mis viajes a Inglaterra pretendo que sirvan para acercarlos a otras culturas y hacer un poco más reales los “role plays” (14 de mayo de 2004).

Otro grupo de dificultades es el relativo al uso de **los materiales y recursos audiovisuales**. El desplazar a un gran número de niños a un espacio diferente, a veces mal adaptado, y preparar los soportes, hace que en ocasiones no salga rentable utilizar estos recursos si se tiene en cuenta el tiempo que se dedica en. Javier suele agrupar estos tiempos en una misma sesión para rentabilizar el uso de estos materiales aunque esto tenga inconvenientes como la falta de inmediatez.

“En este sentido, el contacto con la realidad me ha alejado un poco de los planteamientos que se daban en la Facultad respecto a los recursos materiales. Recuerdo que se hacía mucho hincapié en incorporar a la dinámica del aula el vídeo, las diapositivas, el retroproyector, Internet, etc., cuando su utilización real es ocasional y la mayoría de las veces no está programada. En mi caso, por ejemplo, se me ocurrió grabar por primera vez en vídeo un “role play” para lo cual tuve que traerme la cámara de casa y dedicar dos sesiones (la de Inglés y la de Lengua). Después busqué un momento de más de una sesión (lo que supone pedirle una hora a un compañero) para visualizarlo y realizar la coevaluación, pero tienes que tener en cuenta que el vídeo no esté ocupado ni la sala para visionarlo, buscar los cables apropiados, etc. Con

lo cual los aspectos organizativos y el tiempo que se “pierde” hace poco rentable la actividad.” (21 de mayo de 2004).

El uso de estos materiales audiovisuales ya no son, en opinión de Javier, tan motivantes para una generación acostumbrada a la hiperestimulación, exigiendo materiales novedosos, muy llamativos y variados con lo que el docente a veces no puede competir con los que tienen en casa.

Más motivantes resultan los materiales asociados a **las nuevas tecnologías** como es el caso del software didáctico y el uso de Internet. El uso de los programas facilitados con el libro de texto tiene la ventaja de que contribuye a la consecución de los objetivos del libro, no obstante no refuerzan las ampliaciones que realiza el docente.

Una alternativa que se plantea Javier es la utilización de software libre organizado por tópicos pero estos sólo se centran en vocabulario (actividades de identificación, discriminación y ortografía), los más completos que trabajan la pronunciación necesitan micrófonos y auriculares que en ocasiones no se encuentran en los centros. Con respecto al uso de **Internet**, supone un gran esfuerzo para el docente ya que requiere, sobre todo con los más pequeños, un proceso muy dirigido y un control constante que lleva mucho tiempo por su falta de autonomía. En cualquier caso, el profesor novel se vuelve a encontrar con problemas de tiempo, disponibilidad de recursos y espacios, averías y fallos no previstos..., e incluso problemas de comportamiento. Todo esto hace que en muchas ocasiones no se pueda planificar ni llevar a cabo un uso frecuente y regular de estos recursos y se conviertan en visitas puntuales e improvisadas sin objetivos claros a medio y largo plazo. No obstante por encima de todo reconoce y valora la utilidad de estos recursos insistiendo en su uso.

"A última hora con 2º, en ordenadores, les he vuelto a poner el programa de inglés “Word’s Bird”. Como se subdivide en tópicos es muy sencillo de utilizar y se centra en el aprendizaje del vocabulario teniendo en cuenta las cuatro destrezas básicas. Creo que es un buen refuerzo para los niños y ayuda a que tengan una actitud más positiva hacia el inglés ya que se divierten además de aprender.” (21 de noviembre de 2002).

“Pasa lo mismo con Internet, ya que su uso serio supone bastantes sesiones y en mi opinión llevarles un día es absurdo ya que la falta de continuidad arruina los objetivos, si es que los hay, porque la mayoría de las veces les llevamos por decir que integramos

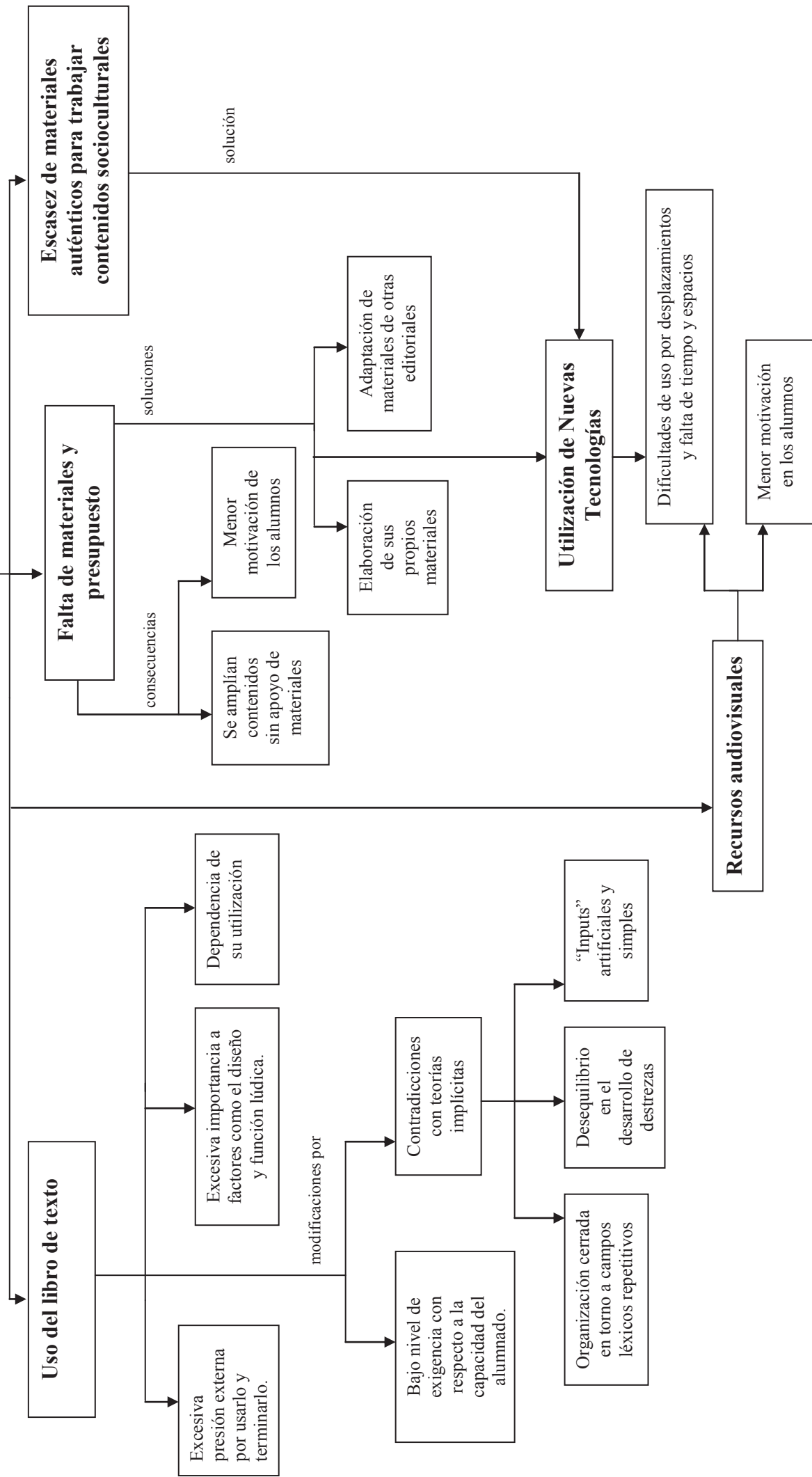
las nuevas tecnologías. En resumen, hay ciertos recursos que son inviables, en mi opinión, disponiendo de tres sesiones semanales y con una programación que nos deja poco margen. La solución sigo pensando que estaría en un taller dedicado exclusivamente al aprendizaje del inglés mediante las nuevas tecnologías, por eso es tan interesante la jornada continua en los centros." (21 de mayo de 2004).

Finalmente, Javier es consciente del peligro que existe de caer en una **dependencia excesiva** de los materiales (no sólo del libro de texto) siendo estos los que determinen los contenidos y siendo los referentes de la programación, más que los propios objetivos didácticos.

En algunas de sus reflexiones, el profesor novel se da cuenta de que en ocasiones encuentra un material tan interesante que a partir de él diseña y programa actividades sin tener muy presente qué pretende con ello, es decir, invierte y altera el proceso normal de programación donde la selección de materiales es una de las últimas decisiones.

"Es decir, aunque organice la programación por tópicos sólo me suponen un marco general porque luego introduzco otros contenidos relacionados a partir de los materiales. Aunque sé que didácticamente no es correcto, gran parte de la programación, especialmente los contenidos, los determinan los materiales. Un cuento, una canción, un póster didáctico..., es lo que utilizo de referente y a partir de ahí extraigo los contenidos y preparo actividades derivadas de ese material o "input" de referencia." (10 de enero de 2003).

PROBLEMAS DEL DOCENTE EN LA GESTIÓN Y UTILIZACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS



3.2.6. Problemas del docente con la materia que imparte

Otro de los factores que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que en ocasiones el profesor novel percibe como problemático, se refiere al conocimiento y adaptación a una serie de características y requisitos propios de la asignatura de Lengua Extranjera (inglés). Lógicamente cada área que se imparte en nuestro Sistema Educativo tiene su propia naturaleza, sus propios principios didácticos, requisitos específicos de formación docente..., pero es posiblemente en esta área donde se exija una mayor especialización al profesor por las características propias de la materia a enseñar.

El primer grupo de problemas es el relativo al **dominio de la materia** por parte del profesor novel. Aunque la formación inicial, la formación permanente y las exigencias del concurso-oposición garantizan el dominio de la Lengua Extranjera y los contenidos del área, en ocasiones las situaciones de aula desbordan al docente. El hecho de que los alumnos estén constantemente comunicándose en situaciones variadas y cercanas a la realidad hace que parte de los contenidos trabajados sean imprevisibles al depender de factores como los intereses de los propios alumnos y sus necesidades de comunicación. Surge por tanto una demanda variada de contenidos lingüísticos, como vocabulario muy específico, y contenidos socioculturales que no se contemplan en la programación y que exigen al docente estar constantemente alerta para resolver las posibles dudas y preguntas. Normalmente, el profesor novel es capaz de responder a todas estas demandas surgidas de las actividades comunicativas pero también se puede encontrar ante situaciones problemáticas.

El uso del inglés de manera constante en el aula con una adecuada fluidez, pronunciación y corrección gramatical no supone un problema para el profesor principiante, en cambio Javier es consciente de que tiene, como es lógico, algunas *lagunas en el conocimiento de aspectos socioculturales* que pueden surgir de materiales auténticos y de festividades menos conocidas. Cada vez más los niños tienen un conocimiento sociocultural más amplio de los países de habla inglesa, fruto de viajes al extranjero, televisión, Internet, revistas..., y hacen preguntas muy concretas por el deseo de establecer una comparación y buscar similitudes con su propia cultura.

También suelen llevar a clase materiales específicos y “realia”, a veces proporcionados por sus padres, algunos de ellos con un contacto directo con la cultura anglosajona.

Esto requiere una experiencia directa que se adquiere al haber vivido cierto tiempo en países de habla inglesa, lo que no siempre se da durante la formación inicial y/o continua. Como afirma Javier:

“El día que introduje la unidad de las fiestas anglosajonas me di cuenta de la falta de información que tengo respecto a los aspectos socioculturales de este tipo. En la facultad se habla mucho de la importancia de este tipo de contenidos para el aprendizaje contextualizado de la lengua pero realmente no los tratamos como contenidos con lo que en ocasiones, como en mi caso, tenemos problemas. Lo que conozco de la cultura inglesa responde a mi experiencia directa en mis estancias allí, lo suficiente para tratar tópicos tradicionales como la comida, los horarios..., pero al tratar toda una lección sobre las fiestas estoy teniendo dificultades. (...) Además las preguntas de los niños son muy precisas porque despiertan su curiosidad. Hoy por tanto he venido más preparado y he aprovechado la presencia de A. la niña de Miami para establecer un debate sobre las coincidencias y diferencias entre nuestras fiestas y costumbres y las de Estados Unidos” (5 de noviembre de 2003).

En segundo lugar el ampliar en exceso, alejándose de la línea conductora del libro de texto, hace que en actividades de construcción creativa se requiera un vocabulario muy concreto que el docente desconoce, pudiéndose también producir errores de “spelling” y de pronunciación ante el deseo de dar una respuesta inmediata a las demandas de los alumnos y no romper el intercambio comunicativo. Esta dificultad queda reflejada en las siguientes reflexiones del profesor novel:

“En este momento de la sesión me volví a encontrar con el problema de no tener el suficiente vocabulario específico como para responder a sus dudas e intereses. Esto no me pasa por ejemplo con las estructuras, la fluidez, la pronunciación..., porque mi dominio de la lengua supera con creces sus posibles necesidades, curiosidades, etc., pero sí me ocurre cuando ampliamos el campo semántico. Me empezaron a preguntar palabras como portería, dar al balón con efecto, entrada peligrosa, etc., así que como siempre, les digo que nos centremos en lo esencial y que si alguno quiere profundizar que utilice el diccionario. (...) Lo bueno es que cada año, al repetirse los mismos tópicos te acabas haciendo un experto en estos centros de interés, aprendiendo nuevas palabras específicas a partir de las dudas de los niños, como ya he comprobado en estos años”. (10 de febrero de 2004).

“Me estoy dando cuenta de que ampliar los temas y dar libertad al alumno para expresarse libremente, sobre todo de forma real, puede traer complicaciones de dominio de la lengua que se enseña. Digo esto porque me parece una de las principales razones por las que algunos compañeros se limitan sólo al libro y evitan a toda costa alejarse de la seguridad de éste aplicando como mucho las ampliaciones que propone la editorial. En parte es lógico porque permite asegurarte el dominio del vocabulario y las estructuras que vas a utilizar y repasarlas de antemano, además las actividades comunicativas controladas y cerradas evitan preguntas y demandas comprometidas por parte de los alumnos. En mi caso ampliar los temas y dar mayor libertad al alumno para expresarse supone que este pueda requerir expresiones, vocabulario y estructuras que te pueden pillar por sorpresa y que pueden poner en peligro tu prestigio como docente frente a los niños. Me he encontrado con situaciones como no acordarme de una palabra o escribirla de manera incorrecta, una duda que supere con creces los contenidos de este año y no sepas si responderla o cómo hacerlo, etc. Lo que está claro es que es positivo no intentar engañar a los niños ni intentar justificar tus errores o lagunas de formación sino aceptarlos de manera natural y enseñarles procedimientos para solucionarlas.” (22 de marzo de 2004).

Otra de las características de esta área que más condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje es la **metodología específica** que requiere. El uso de la lengua desde edades muy tempranas cuando apenas existe competencia comunicativa requiere de una metodología muy lúdica basada en juegos, canciones, cuentos, actividades de respuesta física, etc., a lo que contribuyen también los materiales y recursos de las editoriales, muy cuidados y elaborados para despertar el interés y la motivación de los alumnos. No obstante, en ocasiones las propuestas de actividades y los materiales de los libros de texto tienen como objetivo principal el disfrute y la diversión más que el aprendizaje de la lengua, encontrándose el profesor novel con actividades muy laboriosas y con poca utilidad comunicativa. Como él mismo dice:

“Lo que yo hago es centrarme en un tópico y machacarlo al máximo para afianzarlo, centrarme en las capacidades básicas a desarrollar y olvidarme en parte de las florituras de los libros de texto actuales. Es triste pero muchas actividades que se proponen no salen rentables si se tiene en cuenta la relación tiempo y esfuerzo con resultados. Las propuestas son muy motivantes para los niños, pero en mi opinión el área de inglés se ha convertido en un pequeño circo en clase olvidándose de que una

lengua se aprende espontáneamente, jugando..., cuando se está expuesto a ella durante un tiempo suficiente, si no, es necesario ir más al grano. Sinceramente me encuentro con actividades que teniendo en cuenta las posibilidades reales de los niños son una estupidez y una pérdida de tiempo, y dudo mucho que los que elaboran los libros sean profesores, y si lo son se han dejado engañar por la fiebre de las florituras y los materiales en esta área, los cuales no tienen en ninguna otra. Lo que más me molesta es que oyes comentarios de cómo se lo pasan en inglés, más que cuánto aprenden. En mi opinión, nos estamos pasando con "el circo del inglés" especialmente cuando no es de utilidad real para el aprendizaje de una lengua. En resumen cada vez me gustan menos algunas propuestas y cada vez estoy más desencantado y me adapto menos a ellas. Me parece un negocio en toda regla." (29 de septiembre de 2003).

Tanto el tipo de actividades como los materiales hacen que los niños tengan la impresión de que el inglés siempre se aprende sin esfuerzo y jugando, lo cual es cierto en los primeros niveles y un objetivo que se pretende mantener durante toda la Educación Primaria. No obstante, una metodología excesivamente lúdica supone para el profesor novel una mayor dificultad para controlar la conducta de los niños y una frustración y desmotivación en estos cuando en ciclos superiores la exigencia es mayor y la demanda de esfuerzo y estudio para el desarrollo de la competencia comunicativa aumenta.

"Creo que el problema está en que no asocian ciertos juegos y actividades más movidos (canciones, TPR...) al aprendizaje, consideran que no están trabajando, no es una actividad que se acerque a su idea de lo que es trabajar (individualmente, con el libro, en silencio...) con lo que no se centran en hacerla bien porque tampoco esperan una corrección ni un refuerzo positivo. Hoy he tenido que dejar claro a tres niños que las canciones hay que cantarlas, los comics leerlos mientras se escucha la cinta, no hacer bobadas en los juegos de TPR..., porque estamos aprendiendo y es una actividad como las que la profesora corrige con rotulador rojo. Después cuando comentas a la tutora este comportamiento se extrañan, y estoy seguro de que piensan que eres tú el culpable, sin entender que las metodologías son distintas y que tenerles haciendo actividades escritas no es lo mismo que darles Educación Física, Música o Inglés" (22 de enero de 2004).

“En mi opinión, el problema está en que no existe una conciencia de estudio ni esfuerzo en esta asignatura y que a medida que aumentan los contenidos y los objetivos se hacen más ambiciosos cada año, no existe correlación con la exigencia de trabajo en casa. A todos los niños les suele encantar el inglés hasta más o menos el tercer ciclo porque se utiliza una metodología y una dinámica muy divertida, con muchos recursos y materiales motivantes, etc., y no se requiere mucho esfuerzo de trabajo ni estudio aparte de la práctica en el aula. El problema llega a partir del tercer ciclo cuando la exigencia es mayor y las demandas para el desarrollo de las cuatro destrezas básicas aumentan y ya no es suficiente con la presencia en el aula. La clave está en cómo el docente gestiona este cambio porque puede generar por un lado un rechazo al inglés al requerir estudio, esfuerzo y trabajo en casa, o por otro lado se puede caer en una prolongación de la forma de actuar en ciclos inferiores con contenidos más complejos cayendo en una simplicidad excesiva.” (29 de marzo de 2004).

Otra de las exigencias metodológicas es la participación constante de los alumnos en la medida en que el uso comunicativo de la lengua es la base para su adquisición. Además, las limitaciones de tiempo hacen que el docente se vuelque en las actividades orales y grupales durante las sesiones generándose una dinámica donde el trabajo individual y en silencio queda relegado a un segundo plano.

“Es lo bueno de áreas como ésta [se refiere a Lengua Castellana], Matemáticas o Conocimiento del Medio, ya que en un momento dado puedes tirar de libro y avanzar en la programación si te has retrasado con actividades alternativas o bien necesitas tiempo para otras tareas. En cambio en inglés las actividades individuales de “writing”, que son las que realmente te dejan respirar son mínimas, con lo que todo se basa en una comunicación e interacción constante que agota bastante y requiere tener todo el proceso muy planificado, sobre todo los tiempos.” (13 de noviembre de 2003).

Otro de los condicionantes inherentes al área es la **excesiva influencia de las características de los niños**. En principio, el inglés requiere de una constante participación e interacción, de un aprendizaje grupal y de un uso de la lengua creativo y autónomo. En este sentido, aspectos como la timidez, el miedo al error y el estar acostumbrados al trabajo individual y en silencio condiciona mucho el aprendizaje de esta área.

Javier percibe cómo algunos niños, incluso grupos enteros, no se sienten cómodos con esta metodología donde la participación y la interacción comunicativa es la base del aprendizaje. Es por tanto una prioridad para el profesor novel crear un clima de confianza y relajación en el aula que reduzca el filtro afectivo y anime a todos los alumnos a participar. No obstante, en ocasiones no es la personalidad de los niños la que perjudica los intercambios comunicativos, sino el estar acostumbrados a una metodología muy diferente que pone en práctica el tutor o tutora o incluso el profesorado de inglés anterior. Esta antítesis metodológica se caracteriza por el predominio del trabajo individual y en silencio, de las destrezas escritas y la falta de “actividades de movimiento”, de actividades más abiertas y creativas y de trabajo grupal. Javier reflexiona sobre esta dificultad de la siguiente manera:

"Después del recreo he estado en 6°C. El clima del aula está mejorando y parece que empiezan a intervenir más de los habituales quizá por la motivación que les genera el tema de los animales. Hoy he hecho un par de bromas para relajar un ambiente que no entiendo por qué se ha generado, es muy bueno en cuanto a orden y trabajo, pero muy individualista. Esto me recuerda al año que estuve en prácticas donde me encontré con una clase de este tipo, aunque mucho más, que no estaban acostumbrados al trabajo grupal ni al movimiento por la clase, a expresar sus ideas, etc., estaban absorbidos por su tutora y estaba acostumbrados a una metodología que chocaba con la mía de inglés. Creo que esto es un problema, supongo que no muy común, pero que en tres años he tenido con tres clases y siempre se repite lo mismo, niños acostumbrados al trabajo individual en silencio y con un gran miedo al error, a ver cómo se consigue que utilicen la lengua de manera creativa y autónoma. Creo que la respuesta es dándoles mucha confianza y seguridad y que asocien mi presencia a un cambio en la metodología." (14 de enero de 2004).

Otra de las características propias de esta área que dificultan la labor del profesor novel **es la forma en que se organiza la materia a enseñar**. El área de inglés tiene una organización bastante cerrada en torno a tópicos donde el referente fundamental, sobre todo en niveles inferiores, es el vocabulario. La línea organizativa está muy marcada y los campos semánticos son cíclicos lo que dificulta romper con esta tendencia que marcan los libros de texto y ampliar los contenidos sin perderse.

El profesor novel, se encuentra ante la responsabilidad, sobre todo en los primeros niveles de romper con esta tendencia y ampliar contenidos, sobre todo funciones comunicativas, que muchas veces los libros de texto no trabajan de forma directa como por ejemplo saludar y despedirse, pedir permiso, dar las gracias o disculparse.

Javier percibe en los niveles iniciales una dependencia excesiva del vocabulario hasta el punto de que se asocia el aprendizaje de la lengua al dominio de este. En edades en donde los alumnos apenas producen y donde no demuestran en casa el desarrollo de su capacidad de comprensión oral, los padres ejercen una presión importante sobre el profesor novel hasta el punto de que consideran que no ha habido aprendizaje si no hay dominio del campo léxico.

"(...) lo que primero comprueban los padres es si el niño es capaz de responder a preguntas como What's your name?, o si conoce los colores y los números. Si domina estos contenidos (sobre todo en los primeros niveles) consideran que el niño está aprendiendo inglés, si no, empiezan a preocuparse e incluso te preguntan cuándo lo vas a enseñar, independientemente de que estés desarrollando el "listening" con cuentos, el "speaking" con canciones, realices juegos comunicativos, etc." (29 de enero de 2003).

En niveles superiores, la dependencia en cuanto al vocabulario es menor, pero sigue habiendo dificultades con respecto a cómo se organizan los contenidos en este caso lingüísticos. En muchas ocasiones los contenidos se organizan aplicando criterios de dificultad y/o cantidad, lo cual es razonable si no se rompiera la lógica interna de la lengua y no se "aislaran contenidos".

El profesor novel observa cómo hay funciones comunicativas que requieren de más contenidos lingüísticos para su correcto desarrollo pero que no se incluyen produciéndose una fragmentación, un desfase entre el principio de proporcionar situaciones de comunicación lo más reales posibles y la limitación de contenidos por diferentes criterios organizativos. Un ejemplo claro de esta dificultad es el siguiente:

"Creo que me influye el tipo de unidad que hemos comenzado y los contenidos porque no acaba de convencerme cómo se plantean. El eje central son los adjetivos en modo superlativo, pero sólo se trabaja en la unidad los de una y dos sílabas cuya construcción es diferente a los de tres o más. Realmente no entiendo por qué se limitan los contenidos tanto hasta el hecho de fragmentar la globalidad gramatical y

estructural más simple. Yo entiendo que si se va a tratar los adjetivos en modo superlativo se haga de todos buscando reglas generales y presentando excepciones porque sino los niños se vuelven locos. Además me hace gracia porque todos los diálogos, las canciones y materiales de la unidad se limitan a incluir adjetivos de una o dos sílabas. El resultado es que en el momento en que el niño quiere poner un ejemplo o le mandas una actividad menos dirigida, como ha ocurrido hoy, surge el conflicto.” (9 de enero de 2003).

Otra dificultad que se encuentra el profesor novel es que se trata de un área donde los contenidos (funciones comunicativas, estructuras lingüísticas, vocabulario...) son acumulativos, como en el caso de la matemáticas, con lo que cualquier laguna en el aprendizaje de dichos contenidos y/o en el desarrollo de las destrezas básicas va a tener una influencia determinante en el aprendizaje posterior. Los contenidos que el alumno aprende hoy se convierten en las “herramientas” para la comunicación de mañana. Aquí Javier no sólo se encuentra con lagunas en el aprendizaje de vocabulario o de gramática, que considera más fáciles de solucionar, sino ante alumnos con una competencia comunicativa baja que tienen serias dificultades para utilizar la lengua de manera autónoma y creativa en actividades comunicativas. El profesor novel ve cómo es muy complicado en poco tiempo reducir un desfase que se ha podido producir durante varios años. Además es una situación que se retroalimenta, es necesaria una competencia comunicativa mínima para comunicarse y al mismo tiempo el uso comunicativo de la lengua desarrolla la competencia comunicativa del alumno. Todas estas situaciones hacen, según Javier, que a medida que subimos de ciclo y curso nos encontremos con muchos niveles diferentes de capacidad, competencia comunicativa y conocimiento de la lengua que requieren de la aplicación de muchas medidas para atender a la diversidad.

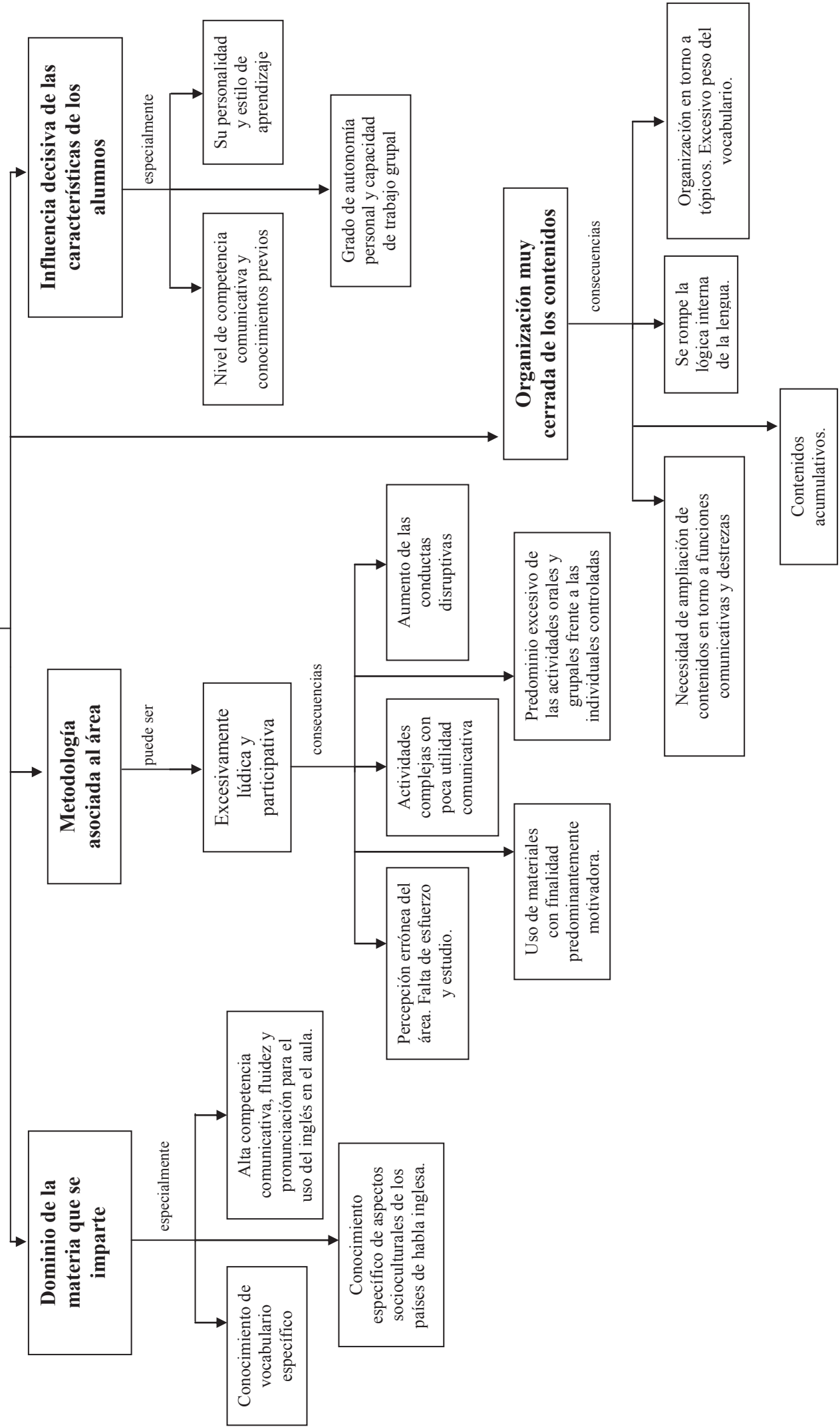
“En cambio, en inglés, la lengua es objetivo e instrumento con lo cual es complicado lograr una comunicación fluida cuando están aprendiendo el instrumento para lograrlo, y cuando además es un proceso acumulativo en donde un niño que se ha descolgado le cuesta aprender porque no ha conseguido un desarrollo adecuado de las cuatro destrezas básicas y no las desarrolla porque no aprende, porque carece de la base necesaria, es la pescadilla que se muerde la cola.” (29 de septiembre de 2003).

“Lo que pasa es que en este área al ser contenidos acumulativos, como en matemáticas, las lagunas son un verdadero problema, pagando algunos profesionales las incompetencias de otros. Una cosa es la atención a la diversidad, atender a niños con diferentes niveles, y otra es enseñar a niños que saben, que tienen la base mínima y otros que no, porque acabas dando en sexto los contenidos de cuarto, perjudicando a los que quieren avanzar.” (29 de septiembre de 2003).

Finalmente, un condicionante más, propio del área de Inglés y que no se da en otras áreas, es la dificultad para que los contenidos se refuercen en casa. La principal razón es que los padres no conocen este idioma o bien porque las actividades orales suelen requerir un “input” concreto y una interacción grupal entre iguales. En este sentido, la mayor parte del aprendizaje de las destrezas orales se da en el aula con lo que las sesiones deben ser muy dinámicas reduciendo el tiempo de trabajo escrito individual, a diferencia de otras áreas donde el docente tiene un respiro. El tener que basar la sesión en una comunicación e interacción constante agota al profesor y requiere un proceso muy planificado, sobre todo los tiempos para enlazar las actividades rápidamente.

“En cambio en inglés el trabajo en casa es casi imposible, sobre todo si los padres, como es lo normal, no saben inglés y no pueden apoyarles. Y digo que es casi imposible porque la mayoría de las actividades requieren el casete o son grupales, con lo cual apenas puedo recurrir al trabajo en casa para ganar tiempo para la corrección, el apoyo y el control de los niños. El inglés se basa en el trabajo diario y en el momento, el que no trabaja en clase generalmente tiene dificultades o bien el que tiene menor capacidad y que requiere una ayuda individual que el profesor no le puede facilitar.” (14 de octubre de 2003).

PROBLEMAS DEL DOCENTE CON LA MATERIA QUE IMPARTE



3.2.7. Problemas relacionados con la conducta y falta de disciplina del alumnado

Uno de los aspectos que tradicionalmente ha preocupado más al docente y que le supone gran cantidad de esfuerzo y tiempo de reflexión y actuación es cómo comportarse ante la falta de disciplina de algunos alumnos en el aula, para lo cual es necesario previamente identificar cuáles son las posibles causas de tal comportamiento. Es tal la cantidad de condicionantes y factores que pueden afectar al comportamiento de un niño, como por ejemplo su personalidad, su contexto sociocultural, falta de motivación hacia el estudio, baja autoestima, falta de hábitos, falta de autocontrol..., que la prioridad del profesor novel es disminuir esa conducta disruptiva para que no afecte al proceso de aprendizaje grupal e individual y posteriormente intentar identificar las causas con el fin de lograr un buen comportamiento a medio y largo plazo. El profesor novel no sólo se encuentra ante la dificultad de un análisis causal sino también ante la gran diversidad en la tipología de comportamientos que él considera problemáticos o disruptivos, desde alumnos que apenas trabajan ni intervienen en la dinámica del aula mostrando una actitud pasiva y una clara desmotivación y falta de esfuerzo, a alumnos con una conducta disruptiva y continuas llamadas de atención que dificultan la labor docente y rompen el ritmo de trabajo de sus compañeros.

En los documentos personales analizados, Javier describe lo que él considera un mal comportamiento de algunos de sus alumnos así como las decisiones y medidas que toma como docente para reducirlo o eliminarlo a corto plazo, con el fin de poder continuar la sesión tal como tenía previsto. No obstante, en los diarios también reflexiona sobre las posibles razones de estas conductas y las acciones que considera que ofrecerán mejores resultados para lograr extinguirlas y sustituirlas por otras adecuadas a largo plazo.

De todos los tipos de conductas identificables en el alumnado que pueden distorsionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, una de las que aparecen con más reiteración en los diarios es la **falta de atención** a las explicaciones e instrucciones del profesor. Esto provoca en el docente una clara sensación de malestar que dependiendo de la situación puede ser muy diferente. Por un lado, si la falta de atención es generalizada o se da en alumnos que suelen prestar atención, el profesor novel se hace responsable de esta situación afectando a su autoestima y al concepto que tiene sobre su labor como docente e intenta retomar dicha atención introduciendo variantes en la dinámica del aula, como cambio de actividades, aplicación de técnicas de motivación, utilización de apoyo

visual, mayor participación de los alumnos..., actuaciones diferentes dependiendo de cada situación. Estas acciones del profesor novel suelen estar basadas en su conocimiento teórico adquirido durante su formación inicial actuando muchas veces mediante ensayo-error, debido principalmente a su falta de conocimiento práctico.

"Uno de los problemas con los que me encuentro a diario en esta clase es la falta de atención de algunos alumnos cuando estoy explicando una actividad nueva. Se dedican a terminar alguna actividad, ordenar el material (...) Al principio, y recordando una asignatura de la carrera de Psicopedagogía, pensé que se podría deber al hecho de no diferenciar claramente en mi discurso aquellos aspectos más relevantes, incluso apoyando este cambio con el tono de voz e introduciendo claves verbales como "atención, esto es muy importante". He probado esto en varias sesiones pero en ciertos alumnos no ha dado resultado. También he pensado que puede ser debido a su falta de motivación hacia ciertas tareas, pero ya lo he descartado porque suelen realizar las actividades con interés y cierto éxito." (12 de noviembre de 2002).

"No obstante está claro que se distraen mucho y que tengo que estar constantemente centrando su atención. En este sentido, me he dado cuenta de que acepto mejor estas situaciones y me enfado menos porque las considero como consecuencia de sus capacidades y características psicoevolutivas más que como una conducta intencional. Por ejemplo, si antes un niño no atendía me enfadaba mucho porque creía que lo hacía intencionadamente, que dependía de él, mientras que ahora que conozco más a los niños me doy cuenta de que son así, que algunos se distraen más fácilmente, unos son más ordenados que otros, etc., pero debo rectificar ciertas conductas con la perseverancia más que con las voces y el castigo porque muchas veces no tienen un control directo sobre lo que hacen." (19 de febrero de 2003).

En situaciones como esta, Javier intenta identificar una única causa que se pueda generalizar a los alumnos que no prestan atención y tomar una o varias medidas concretas para solucionarlo de manera inmediata y permanente, lo que aumenta su desorientación. No obstante, su constante observación de las situaciones de aula y la ayuda que supone la elaboración de los diarios en el desarrollo de su capacidad reflexiva, hacen que en ocasiones sí sea capaz de identificar una causa clara.

Según Javier, una de las principales razones de la falta de atención de algunos de sus alumnos es el esfuerzo que les supone seguir las explicaciones e indicaciones del

profesor, muchas de ellas en inglés, frente a la comodidad de una explicación individual posterior en castellano por parte del docente o de los compañeros.

"Hoy creo que he encontrado la posible causa, he observado a un niño que no presta atención durante mis explicaciones. No le he llamado la atención para comprobar su conducta natural. Cuando los compañeros comienzan a hacer la actividad se queda un tiempo prudencial ordenando el material, saca punta al lápiz, etc. Seguidamente se levanta y me hace una pregunta de tal manera que si se la respondo le estoy explicando el mecanismo de la tarea, pero no me pregunta directamente qué hay que hacer. Esta vez le digo que eso ya lo he explicado y que no voy a responderle porque no ha prestado atención. Sigo observándole y al cabo de un rato le pregunta a una compañera lo que hay que hacer y comienza la tarea terminándola con éxito. Otros dos o tres alumnos que no han atendido durante mis explicaciones realizan preguntas similares y presentan una conducta parecida. Creo que la causa de su falta de atención puntual está en que atender mis explicaciones, algunas de ellas en inglés, en un tiempo limitado, supone un esfuerzo que algunos alumnos no realizan si no es necesario. Es más sencillo que te lo vuelvan a explicar individualmente y a ser posible un igual." (12 de noviembre de 2002).

Por otro lado, si esta falta de atención es reiterativa y constante y no es generalizada, Javier trata de diferenciar entre dos tipos de causas, la falta de atención por razones cognitivas y la que es resultado de aspectos como la pasividad y falta de interés del alumno, la concepción errónea de la importancia de las explicaciones del profesor, la falta de hábitos, la comodidad y falta de esfuerzo, etc. Mientras que en el primer caso, Javier considera el déficit de atención como un elemento de atención a la diversidad intentando aplicar las técnicas necesarias para corregirlo o paliar su efecto en el aprendizaje del alumno, en la segunda situación ve al alumno responsable de una conducta que considera voluntaria, lo que provoca un claro enfado en el docente, con reacciones diversas que suelen afectar al clima del aula y suelen terminar con medidas disciplinarias. En definitiva esta falta de interés, que supone una falta de atención voluntaria del alumno, es la que Javier percibe como un incumplimiento de las normas del aula y un mal comportamiento.

"Por otro lado, hoy he recriminado la falta de atención de un niño de manera un poco brusca. Luego me he arrepentido porque se ha asustado pero es que me ha sacado

totalmente de quicio. Es de esos típicos alumnos que pasan de todo, no hacen los deberes y se ríen, se dan la vuelta para hablar como si no estuvieras y encima molestan. A mí no me importa que hablen a ratos, que se les olvide un día los deberes, etc., sino que lo hagan de manera consciente como riéndose del profesor y diciendo aquí estoy yo." (19 de noviembre de 2002).

Finalmente, en el caso concreto de **la etapa de Infantil**, el profesor novel se encuentra ante un dilema. La falta de atención y de disciplina de los niños en estas edades se suele deber al cansancio y a una falta de motivación que se soluciona con numerosos cambios de actividad y con la utilización de materiales y recursos variados que generen cierta sorpresa e interés en los alumnos. Pero al mismo tiempo, es necesaria una cierta repetición de los “inputs”, de los materiales y de las actividades que permitan la interiorización de los contenidos trabajados. Lo que intenta Javier es alternar ambos requisitos, por un lado estableciendo rutinas, ofreciendo “inputs” (sobre todo en los cuentos) muy similares, utilizando los materiales disponibles, pero al mismo tiempo introduce variantes simples en las actividades sin modificar los objetivos que se persiguen con estas. Se da cuenta de que muchas veces un simple cambio de mascota, la presentación de un material nuevo, una nueva distribución del espacio o intercalar juegos entre actividades centrales es suficiente para recuperar la atención y motivación de sus alumnos.

“Yo lo que hago durante el cuento es introducir actividades de TPR para que los niños descansen, por ejemplo imitar a los personajes del cuento, de tal manera que una actividad central larga quede fraccionada en lo que respecta al mantenimiento de atención en los niños. Estos vuelven a sentarse y continuamos con el cuento. Esta solución es muy eficaz, pero queda cómo resolver la falta de atención y motivación a largo plazo. A los niños les aburre que les leas el mismo cuento varias veces porque ya conocen el final, pero tampoco puedes modificar excesivamente el input, aunque esto tampoco tendría resultado porque siguen conociendo cómo termina y las imágenes del cuento ya no llaman su atención. Lo que estoy haciendo es no presentarles el cuento todas las sesiones, sino una vez a la semana, y centrarme en el proceso, es decir que el propio hecho de contarlo sea lo que les motive y divierta por las actividades periféricas. Esto implica poner mucho empeño en la manera de presentar el input (cambiando voces, gesticulando...) lo cual toma mayor importancia a medida que la

vistosidad del apoyo visual y el interés por conocer el desenlace de la historia decrecen cuando transcurren los días.” (27 de enero de 2003).

“Se vuelve pesado incluso para ellos incidir en la misma rutina con un “input” repetitivo pero es la mejor manera de que asimilen los nuevos contenidos. Hoy he notado ya que la atención disminuía durante todo el proceso hasta introducir la nueva prenda de vestir así que he tenido que introducir pequeños cambios, y sorpresas en las respuestas y reacciones de la mascota que han funcionado con lo que cada vez estoy más convencido de que es muy necesario saber improvisar y ganarte su atención cada minuto.” (21 de abril de 2004).

Cuando el mal comportamiento es individual y no depende de la dinámica de la clase, Javier utiliza dos técnicas básicas muy efectivas, por un lado separar momentáneamente al niño del grupo y de la actividad para que reflexione sobre su conducta y por otro, utilizar la mascota como referente emocional y conductual. Algunos niños sólo quieren llamar la atención con lo que ignorar la conducta a extinguir y reforzar las conductas positivas es según el profesor novel la mejor manera de conseguirlo en estas edades.

"Por otro lado K., un niño de cuatro años, me ha puesto hoy a prueba. Se ha tirado al suelo y no quería levantarse. Me ha sorprendido porque no me había dado ningún problema, pero también comprendo que tengan días malos. De momento me ha dado muy buen resultado, en este caso y en el anterior, aislarles del grupo en la silla de pensar y continuar con la clase como si nada. En el caso de la niña aumentó la intensidad de la conducta disruptiva, pero como ya esperaba esta reacción (hice una práctica al respecto en una asignatura de psicopedagogía) mantuve mi postura de ignorarla. En el caso de K., este incremento no se produjo y se fue acercando poco a poco hasta que le di permiso para regresar al grupo pero sin reñirle ni felicitarle. Creo que se ha dado cuenta de que ha perdido este pulso y no creo que vuelva a producirse. Estoy convencido de que si hubiera ido por las buenas, mostrándole atención y negociando su buen comportamiento la situación empeoraría no solamente respecto a él sino también con respecto a los demás niños que verían una buena manera de ser el centro de atención." (29 de noviembre de 2002).

Otro tipo de conducta que altera el buen funcionamiento de la clase y el aprendizaje de ciertos alumnos es la **falta de trabajo y esfuerzo**. Javier lo considera también como un mal comportamiento y un incumplimiento de las normas del aula cuando se convierte en

una conducta reiterada, consciente y voluntaria por parte del alumno y que no tiene su causa en características cognitivas como la falta de capacidad o un ritmo de trabajo lento. Establecer esta diferenciación es complicado para el profesor novel sobre todo a principio de curso cuando no conoce a los alumnos y no está seguro de qué respuesta dar ante la falta de esfuerzo. Por un lado tiene el temor de exigir demasiado a un alumno con una capacidad limitada lo que puede generar en él ansiedad, miedo al error, desmotivación..., en cambio por otro, se plantea la posibilidad de no establecer un grado de exigencia adecuado a la capacidad real de ciertos niños lo que puede llevar a una relajación excesiva y menor esfuerzo ante la falta de consecuencias.

“No obstante aquí me encuentro con un problema: hasta qué punto se han esforzado o no y cuál debe ser mi respuesta. Planteo esto porque a veces el resultado es bastante mediocre y se lo recriminas al niño, incluso mandándoselo repetir, cuando a lo mejor se ha pasado tres tardes haciéndolo con toda la ilusión ayudado por sus padres, con lo cual tu crítica le machaca y no se va a volver a esforzar. Pero, por el contrario, ante el miedo a exigir esfuerzo y equivocarte, están los niños que se aprovechan de esto y si no les dices nada ante un producto mediocre se acostumbran y no se esfuerzan. Por lo general a medida que pasa el curso vas conociendo quién puede o no dar más de sí, pero al principio, cuando no conoces a los alumnos esto es un verdadero problema.” (2 de diciembre de 2003).

“Además tienen un ritmo de trabajo que me desespera, puede que sea el adecuado a su edad, no lo sé porque todavía me falta hacerme una idea de las capacidades de los niños, no de manera particular sino según su edad, es decir lo que más o menos todo niño de esta edad debería ser capaz de hacer, porque a veces te engañan y hacen menos de lo que podrían, lo cual tú aceptas pensando que es su ritmo de aprendizaje.” (19 de febrero de 2003).

Aunque esta conducta se da también en el aula, la situación más repetida es la falta de hábitos de estudio y de trabajo en casa lo que se refleja rápidamente en no traer las tareas hechas de manera reiterada. El no hacer los deberes supone un perjuicio importante a la hora sobre todo de interiorizar los contenidos lingüísticos trabajados, pero sobre todo es el reflejo más directo para el profesor novel de la falta de esfuerzo y hábitos de trabajo en el alumno. Para Javier, el no traer de forma sistemática las tareas hechas, hacerlo fuera del plazo acordado o traerlas mal o a medio hacer, no sólo afecta

al aprendizaje del alumno sino que supone debilitar la autoridad del docente y un mal ejemplo para el resto de alumnos que sí se esfuerzan en realizarlas. Pero el mayor inconveniente es que el profesor novel se ve obligado a hacer constantes repasos de contenidos que los alumnos que sí realizan las tareas ya han interiorizado, para evitar que algunos se “descuelguen”, con lo que supone de retraso en el ritmo de trabajo del grupo y en el nivel de exigencia.

El no hacer los deberes y la falta de esfuerzo y trabajo no siempre es una conducta voluntaria fruto del desinterés y comodidad, también es consecuencia de otros factores como la falta de autonomía de los alumnos, la falta de organización del tiempo de trabajo en casa, escasa valoración de la asignatura por parte del entorno familiar, etc. Independientemente de la causa, el profesor principiante dedica mucho tiempo y esfuerzo a erradicar esta conducta mediante un control constante y la toma de medidas disciplinarias como la supresión de refuerzos positivos, lo que repercute en el clima de la clase y en las creencias y expectativas del profesor hacia el grupo en general. No obstante, Javier no toma estas medidas desde un principio, sino que confía en exceso en la responsabilidad de los alumnos, en su autonomía y su motivación intrínseca, incluso en los primeros niveles. Hace responsable siempre al alumno de no traer las tareas sin ser consciente de que necesitan en muchas ocasiones un control externo por parte del profesor y de los padres. Sólo intensifica dicho control externo y lo hace sistemático, dedicando un tiempo concreto de la sesión, cuando el no traer los deberes se “contagia” al resto del grupo y se generaliza y cuando los castigos, sin un apoyo y seguimiento del trabajo de los niños por parte del docente, no tienen apenas efectividad. Como afirma Javier:

"Hoy mismo he comenzado recogiendo los deberes (anteriormente solíamos corregirlos en común) con el nombre y la fecha de entrega para que respeten los plazos. He revisado nada más entrar los cuadernos y los libros de actividades y he dejado sin recreo a aquellos que no los traían hechos. Pienso repetir esta operación de control todos los días hasta que se habitúen a hacer los deberes de manera sistemática. Creo que esta postura ha animado mucho a los que sí trabajan en casa ya que no se sienten como los “tontos” que se esfuerzan mientras otros hacen el vago sin consecuencias. Tengo cada vez más claro que en algunos casos si no existe un seguimiento y control por parte de los padres, el maestro debe realizar esta función.” (12 de noviembre de 2002).

“No obstante también creo que es una cuestión de hábitos, porque hay niños muy trabajadores que realmente se les olvida porque no tienen una hora y un espacio concreto de estudio ni la costumbre de mirar todos los días qué hay que hacer en cada asignatura. Me estoy dando cuenta también que asocian los deberes con sus tareas, es decir, cuando no les mandas deberes no tienen nada que hacer y ni siquiera se llevan el libro ni el cuaderno a casa. No saben lo que es estudiar ni repasar lo que hemos dado hoy, sus obligaciones son los deberes, y como yo mando relativamente pocos pueden estar sin tocar el inglés perfectamente una semana. Por tanto, la solución que he pensado es dejarles bien claro lo que tienen que hacer, se acabó lo del aprendizaje autónomo, porque en estos alumnos esto no tiene sentido. O les dices como a los pequeños lo que tienen que hacer y cómo, con pelos y señales (incluso el tiempo que tienen que dedicar, cómo estudiar inglés...), o no hacen nada a pesar de estar en quinto porque no tienen estrategias ni hábitos de estudio.” (3 de febrero de 2003).

En cuanto a las medidas correctoras, para fomentar su esfuerzo y motivación en el trabajo alterna los castigos con refuerzos positivos y técnicas de motivación que en algunos casos son más efectivas. En este sentido, Javier utiliza los contratos conductuales, las competiciones, la acumulación de puntos, o los retos y desafíos personales.

“(...) he decidido explicarles todas las posibilidades horarias. Como es un contenido extenso para una clase les he motivado retándoles, diciéndoles que es algo que se explica en la ESO, que es muy difícil y que sería mejor que no lo explicase. Esto les ha hecho reaccionar porque son niños muy orgullosos, con lo que les he tenido muy atentos y motivados. Además suelo utilizar con ellos una variante de la técnica de economía de fichas, poniéndoles una cantidad común de puntos que deben conseguir para ir una vez al mes a la sala de ordenadores. Les he retado a apostar parte de sus puntos a ver si eran capaces tras la explicación de realizar unos ejemplos escribiendo las horas de un reloj.” (29 de enero de 2003).

Por otro lado, dentro de esta categoría de análisis se identifica un tercer grupo de comportamientos percibidos como negativos por el profesor novel para lograr un clima de trabajo y de respeto en el aula que son **las conductas disruptivas y la falta de disciplina**. Aunque los comportamientos descritos anteriormente también perjudican el buen funcionamiento y clima del aula, no suponen una alteración tan importante e

inmediata como la indisciplina. Según Javier, el no acatar las normas básicas de convivencia en la clase se puede dar en diferentes grados y por diferentes causas, produciendo en el docente desde un malestar momentáneo hasta una influencia directa en su metodología y forma de actuar en clase. Para Javier, existen múltiples razones de la aparición de estas conductas, algunas tan inmediatas y puntuales como los periodos vacacionales largos, el tiempo atmosférico, el momento del día en el que tienen la sesión,..., mal comportamiento que suele ser leve, puntual y que suele afectar al grupo en general; pero hay otras causas más complejas como el absentismo, el entorno familiar y cultural, el rechazo de los compañeros, necesidad de ser el centro de atención, baja autoestima y fracaso escolar,... Dentro de este subgrupo de análisis es tan importante la descripción de la conducta del alumno como la respuesta del profesor novel apareciendo dificultades como ser capaz de identificar la causa real, poder diferenciar las conductas voluntarias de las que tienen causas cognitivas como la hiperactividad, establecer castigos eficaces, justos y proporcionados a cada situación y alumno, el grado de exigencia del cumplimiento de las normas en cada contexto o la aplicación de técnicas de modificación de conducta.

Según Javier, una de las razones de la falta de disciplina generalizada en un grupo es la concepción que tienen sobre la propia área y sobre el profesor. El hecho de no ser el tutor de un grupo, que suele suponer el referente del niño en cuanto a autoridad, sumado a la creencia de que el inglés es una asignatura muy divertida donde se aprueba sin esfuerzo, hace que en ocasiones, a principio de curso, los alumnos muestren un mal comportamiento en el aula. Ante esta situación, el profesor novel debe cambiar en el menor tiempo posible estas creencias y esta visión de la asignatura, cambiando en primer lugar la percepción que tienen los niños de él como profesor.

Javier lo logra evitando cualquier tipo de confianza, dejando muy claras las normas de clase y respondiendo de forma directa y contundente ante cualquier indisciplina. Aunque es consciente de que el clima del aula no es el adecuado e incluso inicialmente perjudica su relación con los alumnos, una vez asegurado este cambio de percepción, va relajando la tensión y genera progresivamente una atmósfera de mayor confianza.

"Esto les ha sorprendido mucho a todos los grupos porque piensan que el inglés es una asignatura de segunda clase porque no la da la tutora o porque son menos horas a la semana que otras. Este es un verdadero problema que ya me encontré en el otro

colegio, cambiar la mentalidad de los niños y la predisposición hacia esta asignatura. Parece una tontería, pero dependiendo de la forma de trabajar del compañero que ha estado antes que tú puedes pasarte dos meses haciéndoles entender que la cosa es distinta. Los niños asocian el inglés a juegos, canciones, "role plays", etc., que les saca de su rutina, pero si no se tiene cuidado también lo asocian a cachondeo, falta de esfuerzo, etc. Al igual que el año pasado me está costando mucho hacerles ver que hay que estudiar inglés y trabajar en casa y que no va a haber esos aprobados generales a los que están acostumbrados sin esforzarse. Creo que el prestigio de asignaturas como inglés, música, religión o educación física debe comenzar en el propio profesor." (19 de noviembre de 2002).

"Respecto a la disciplina, he reducido mucho mis niveles de exigencia con respecto a principio de curso. Todos los años hago lo mismo, no tolero prácticamente nada que se salga del orden, pego cuatro voces y les tengo a raya, aumento los castigos, etc., sólo con el fin de que me asocien en sus primeras impresiones y su imagen mental con un profesor que hay que respetar. A partir de ahí voy creando progresivamente un clima de confianza, como el que tenemos ahora, en el que los niños saben hasta donde pueden llegar. En el momento en que alguno se sobrepasa basta una mirada o un comentario para que recuerde esa imagen mental y muestre una conducta correcta en el aula. Este "truco" me lo enseñó mi tutor de prácticas en 2º de carrera, diciéndome si mal no recuerdo algo así como "el primer día es el más importante porque es así como te van a recordar los niños, a partir de ahí ya habrá tiempo de aflojar la cuerda". Esta es la mayor verdad que he oído, sobre todo en esta asignatura que al ser tan lúdica (canciones, cuentos, juegos...) puede ser malinterpretada como la clase del cachondeo donde no es necesario trabajar para aprobar, y cambiar esta concepción errónea después cuesta mucho." (29 de enero de 2003).

Al mismo tiempo, y en relación con el problema anterior, al profesor novel le surge un nuevo dilema. Gran parte de las actividades son grupales, comunicativas y lúdicas, pero al mismo tiempo hay ciertas actividades que requieren de un silencio, una calma y una atención máxima sobre todo en las actividades de "listening comprehension". Esto supone un cambio radical en cuanto al comportamiento que debe adoptar un alumno exigiéndole pasar de una excitación propia de la interacción lúdica a una atención máxima en un periodo muy corto de tiempo. De nuevo, a esto no ayuda nada la concepción previa que se tiene sobre esta área asociada a su metodología.

“Esta área, lo tengo comprobado, requiere una atención y un esfuerzo del alumno mayor, sobre todo si utilizas la lengua extranjera en el aula, por tanto si no existe un clima tranquilo por ejemplo ante las “listening” es imposible. Esto es una contradicción frente a otro tipo de actividades más comunicativas y por tanto movidas, pero el niño no lo asume así, le cuesta entender que hay distintos momentos y asocia el inglés a la diversión. En esto lucho todos los años, dedico mucho tiempo a principio de curso a cambiar esa mentalidad, dejar las normas de comportamiento en el aula claras y que interioricen los distintos momentos o fases del método comunicativo. Lo que más cuesta son las vueltas a la calma una vez que están excitados, por eso suelo realizar las actividades de repaso y “listening” nada más entrar, continúo con las comunicativas y grupales para volver a la calma con las actividades de “writing” individuales del “Activity Book”, momento también de control, evaluación y corrección. De momento este proceso me funciona porque otros años ha sido muy complicado.” (Noviembre 2003-2004).

A lo largo de la lectura de los diarios también se puede observar cómo Javier lleva a cabo una rutina de respuesta ante estas faltas de disciplina. En primer lugar intenta ignorarlas esperando que sean puntuales y se extingan, si no es así, la acumulación de tensión hace que responda de una manera directa y clara, recriminando la conducta al niño o niños en cuestión y decidiendo en el momento las consecuencias y medidas disciplinarias. La primera que toma ante conductas graves es aislar al alumno físicamente del resto para impedir que siga interrumpiendo la sesión, para evitar que algunas conductas se repitan por imitación o que la presión grupal intensifique la conducta a extinguir. En estos casos, Javier es consciente de que se deja llevar por la situación y en ocasiones toma medidas en caliente que después considera desproporcionadas o poco adecuadas.

En esta rutina de actuación intenta sustituir el enfrentamiento directo por una actitud calmada antes y después de separar al alumno del grupo, finalizando con el diálogo y reflexión con el niño sobre su conducta una vez que se ha calmado y negociar si es posible el castigo para que lo acepte mejor.

“Yo en vez de cortar estas faltas de disciplina pequeñas aguanto por no interrumpir la clase o ser pesado, hasta que se acumulan y estallo a la mínima situación que colma mi paciencia, por supuesto de una manera desproporcionada a la situación, lo que los

niños no entienden. Esto es un grave error porque a partir de ahí se genera un mal clima en clase con el que no puedo trabajar porque estando de mal humor no soy capaz de cantar canciones o proponer juegos.” (4 de febrero de 2003).

"Relacionado con esto, hoy A. un niño que no da ningún problema se ha negado rotundamente a hacer una actividad grupal sin dar explicaciones. Yo no sé si estaba buscando provocarme o era una manera de expresar su enfado, pero ante lo que hubiera hecho normalmente que es imponer mi autoridad y decirle que haga la actividad porque se lo manda el profesor amenazando con un castigo, hice algo distinto. Simplemente le pregunté si había tenido un mal día, si estaba enfadado conmigo, etc., lo cual le descolocó bastante porque creo que esperaba otra cosa, después en un tono tranquilo razoné con él y le expliqué lo importante que era la actividad, etc. Sin decir nada se puso a hacerla, lo que me da a entender que se puede mantener en bastantes ocasiones, aunque no en todas, un clima agradable en clase y que es bueno experimentar con la respuesta ante las faltas de disciplina porque no todos los niños requieren la misma." (2 de diciembre de 2003).

En relación a esto último, el profesor novel encuentra complicado establecer un castigo correcto ya que se encuentra de nuevo ante un dilema. Por un lado establece unas normas muy claras a principio de curso e intenta establecer unos castigos proporcionados a cada situación intentando ser imparcial y justo con todos, ya que los alumnos sobre todo en el tercer ciclo son muy sensibles a la aplicación de castigos diferentes sintiéndose beneficiados o perjudicados por el profesor.

Esta necesidad de imparcialidad, coherencia y constancia choca ante la necesidad de adaptar las medidas disciplinarias a las características y necesidades de cada niño y situación en particular.

Hay que tener en cuenta aspectos como sus antecedentes, con qué tipo de medida responde mejor, que el castigo sea proporcionado y justo, que no le perjudique en su aprendizaje, que sea inmediato, que no esté asociado a ciertas tareas (leer, escribir,...), que sea educativo, etc.

“Pero digo que me he equivocado porque por no entrar en conflicto con este niño le estoy pasando muchas cosas que no debería. No trae los libros, ni cuaderno, ni ningún material y no le digo nada. Pero el problema está en que por evitar el conflicto,

alterarme, mandarle a dirección o que se ponga agresivo, le estoy tolerando actitudes que critico en sus compañeros, y ellos lo ven. Parece que puede hacer lo que quiera, que tiene más derechos que los demás (a no hacer nada, a hablar...), y eso se tiene que acabar.” (13 de febrero de 2003).

“Tengo comprobado la gran importancia de dar unas directrices muy claras desde el principio, incluso negociarlas y escribirlas, para que los niños sepan a qué atenerse y cuál es el límite de sus acciones. No obstante, es insuficiente esta medida si después no existe una coherencia y una constancia por parte del docente a la hora de ponerlas en práctica porque de lo contrario los niños van a estar desorientados y tú pierdes la credibilidad. Esta es una de mis batallas cada año, ser capaz de aplicar en cada momento los mismos criterios (sobre todo en los castigos) y hacer que las normas se cumplan hasta que vea, generalmente a partir del segundo trimestre, que las han interiorizado pudiendo relajar el clima del aula.” (11 de septiembre de 2003).

“Donde creo que no he estado acertado es en el tipo de castigo que les he puesto ya que no me gusta asociar actividades de aprendizaje con refuerzos negativos porque el niño acaba identificando lo uno con lo otro. Por ejemplo, siempre he intentado evitar mandarles como castigo leer algo, o escribir, ya que pueden interpretar estas actividades como algo negativo, pero por otro lado pretendo que este tenga una finalidad formativa evitando las tradicionales copias o quedarles sin informática o el necesario descanso del recreo. Supongo que si no es de manera constante no habrá problema pero la verdad es que es difícil elegir un buen castigo hasta el punto que debe ser diferente según el niño, la causa, la finalidad, etc.” (21 de abril de 2004).

En niveles superiores, Javier ve muy útil y efectivo un control y modificación de la conducta entre iguales, que sean sus propios compañeros quienes les expliquen que han hecho mal y que les ayuden en el control de impulsos reduciendo el constante control por parte del docente que perjudica la relación con algunos alumnos. Al mismo tiempo, hacerles conscientes de la importancia de un buen comportamiento grupal más allá de la mera suma de comportamientos individuales, darles responsabilidades como grupo y establecer contratos didácticos es también muy positivo y efectivo para Javier.

“La verdad que esta nueva versión de modificación de conducta ha sido un éxito ya que el hecho de saber que la clase iba a estar pendiente de si se portaban bien ha hecho que ellos mismos por no quedar mal ante sus compañeros cambiasen de actitud. Además

sirve como refuerzo preguntar a la clase que tal se han portado hoy y que respondan que muy bien. Esta forma de actuar la estoy ampliando a otras situaciones aprovechando la influencia de los iguales, por ejemplo cuando un niño hace algo que no está bien en vez de reñirle le pido a una compañera que le explique por qué no tiene que hacerlo." (28 de febrero de 2004).

Por otro lado, hay ocasiones en que la conducta disruptiva de ciertos alumnos sobrepasa la capacidad de respuesta y de adaptación didáctica del profesor, sobre todo cuando la efectividad de las medidas disciplinarias se extingue. En estos casos excepcionales, el docente prioriza la modificación del comportamiento al propio aprendizaje. Son casos concretos en donde factores como el absentismo, la influencia negativa de un contexto socio-cultural deprimido, el gran desfase de conocimientos..., hace que el profesor novel caiga en una situación de desmotivación, cansancio e impotencia que le hace "tirar la toalla" con ciertos alumnos y centrarse en el resto. Este cansancio hace que inevitablemente baje el nivel de exigencia en el cumplimiento de las normas a medida que avanza el curso y lo adapte teniendo en cuenta las características especiales de ciertos niños.

"Ha venido sin libros ni material y como siempre se ha negado a hacer nada. Yo no puedo obligarle físicamente a hacer un examen o a prestar atención, y todo tipo de castigo o amenaza (ir a dirección, hablar con sus padres...) ya no tienen efecto. Son casos tan especiales de desmotivación, desfase académico, falta de apoyo de los padres, familia desestructurada, etc., que me veo impotente e incapaz de ayudarlo, y lo triste que no sólo yo como profesor sin experiencia sino todos los compañeros empezando por dirección." (14 de enero de 2003).

"La clase con 6º no ha ido mucho mejor. Ha sido la primera vez en el curso en que han estado todos los alumnos, lo que es reflejo del grado de absentismo. La conducta de los alumnos de siempre es desesperante, les he preparado materiales adaptados pero se cansan de hacerlos al cuarto de hora con lo que se te quitan las ganas. Por lo menos a mí no me faltan al respeto como a la tutora, es una relación de tira y afloja, difícil de llevar porque un niño no puede permanecer una hora sin hacer nada, y menos estos que son bastante agresivos. Yo llevo un tiempo en que me he dado cuenta de mi cambio de actitud. He pasado de gritar y enfrentarme a ellos a la mínima conducta disruptiva a hacerme más paciente y castigar sólo por cosas realmente graves, es decir aquellas que

molestan a los compañeros. Me conformo con cosas que antes no podía tolerar como que hablen en bajo, algo que interrumpe menos la clase que ponerme a gritar y a discutir para que se callen." (3 de abril de 2003).

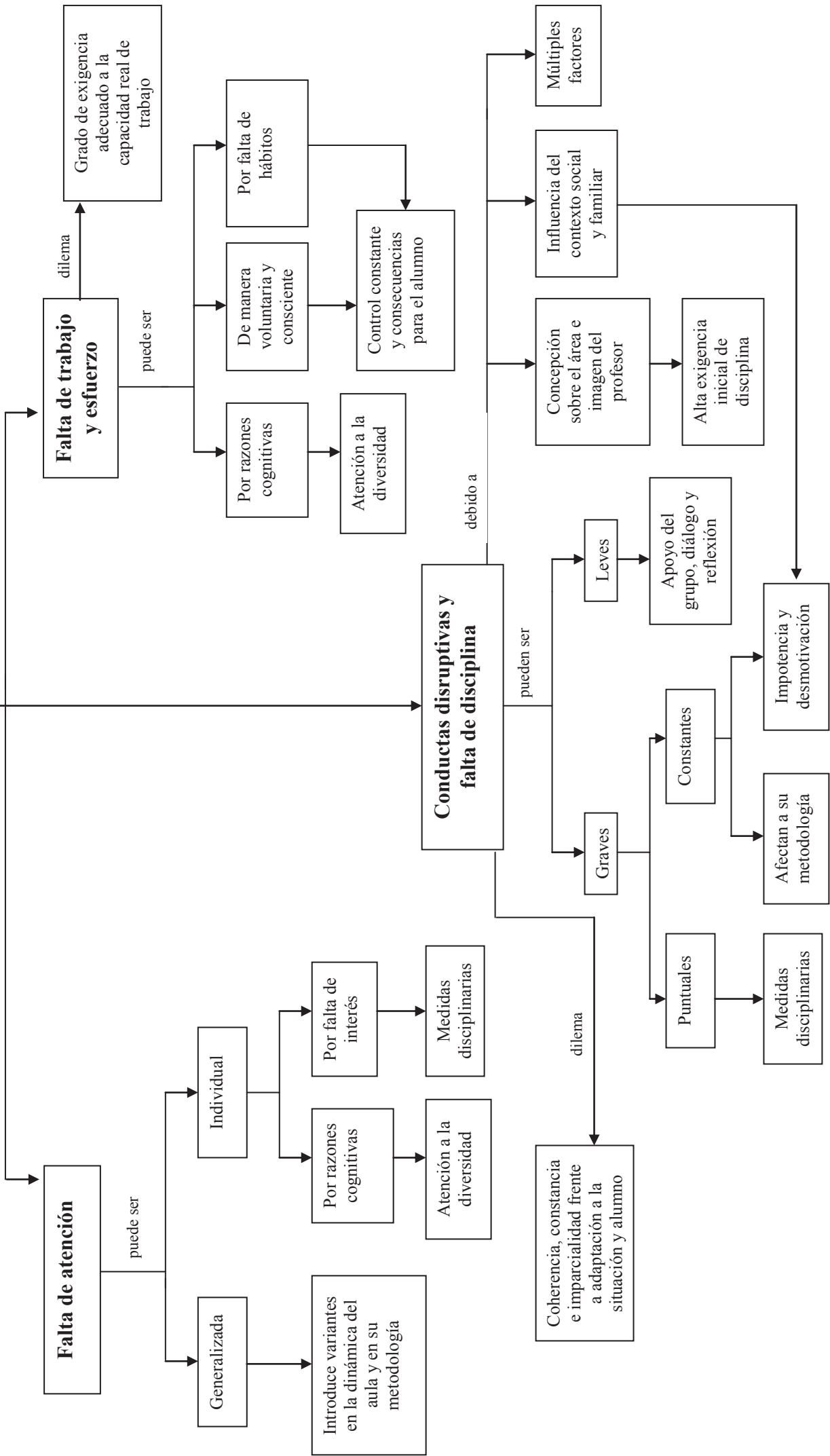
"El principal problema es cuando hay que hacer una actividad en parejas. No puedo ponerles con nadie, ni entre ellos, porque además de no tener interés, ni nivel mínimo, la arman a la mínima, así que simplemente les pongo una tarea individual. Son casos tan especiales que no sé qué hacer, y sé que poco se puede hacer porque compañeros de más de treinta años de experiencia tienen los mismos problemas de conducta. Al final ya no pienso en qué pueden aprender, sino en cómo pueden pasar la clase molestando lo menos posible, eso sí pisoteando siempre el derecho de los demás a aprender y el mío a enseñar, y lo más triste es que los padres (si es que se les puede llamar así) pasan absolutamente excepto cuando tienen que venir a pedir una beca para libros que luego se gastan en otras cosas." (3 de abril de 2003).

Por otro lado, Javier es consciente de cómo la conducta disruptiva grave de algunos alumnos cambia completamente la forma de dar la clase y el clima que se establece en el aula. Afecta a aspectos como el tipo de actividades propuestas (evita las grupales, las que supongan movimiento...), la metodología, la distribución de los tiempos de la sesión (amplía la fase controlada), etc.

"Ha venido H. el niño más conflictivo de la clase, el cuál llevaba si aparecer más de dos semanas. No puedo evitar que al verle me ponga tenso y espere el conflicto, e incluso que esto afecte a mi manera de dar la clase. Estoy mucho más serio, no hago una broma, no me desvío del tema ni hago comentarios..., solamente para evitar alterarle y darle pie para que comience a molestar." (13 de febrero de 2003).

"Me he dado cuenta de lo que influyen ciertos niños en mi comportamiento, incluso ciertas clases, hasta el punto de que aparezco ante ellos como una persona diferente. No soy el mismo profesor ni me comporto igual cuando están los de siempre porque una ligera broma, o una relajación mínima puede destrozarse la clase porque aprovechan la mínima excusa para cambiar de tema o meterse con los demás con lo que me cuesta mucho después volver a implantar el orden." (10 de abril de 2003).

PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA CONDUCTA Y LA FALTA DE DISCIPLINA



3.2.8. Dificultades durante el proceso de evaluación del aprendizaje

El proceso evaluativo es percibido por el profesor novel en los diarios como uno de los aspectos que más le preocupan y en los que encuentra más dificultad para llevarlo a cabo de una forma sistemática. La complejidad de este proceso se pone de manifiesto por la constante interconexión con otras categorías de análisis y su presencia en numerosos contextos y momentos del proceso educativo a lo largo de los dos cursos escolares en los que se elaboraron los diarios.

En el análisis de los datos narrativos una vez categorizados, se puede detectar claramente un primer problema recurrente que es el de cómo llevar a cabo una **evaluación continua y sistemática**. El profesor novel lleva a cabo esta función elaborando tablas de observación sistemática (ver anexo nº 8) con no más de cinco criterios de evaluación, en las que intenta recoger la máxima información de cada alumno en todo momento, pero sobre todo durante las actividades grupales controladas. Al mismo tiempo, y para completar la información, lleva a cabo una observación continua pero asistemática de las interacciones de los alumnos formándose una idea general de su nivel de competencia comunicativa.

Respecto a este proceso, Javier reflexiona constantemente sobre el dilema que le surge al intentar aplicar los principios de evaluación ideal que se manejan durante la formación inicial y al mismo tiempo llevar a cabo una evaluación operativa y efectiva teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos y la elevada ratio de las aulas.

"Uno de los problemas que me llevo planteando desde el curso pasado es cómo hacer efectiva la evaluación continua. Me he dado cuenta de que debe ser sistemática (aunque ya lo decían en la Facultad). No hay otro modo, lo demás es engañarse, lo que pasa es que lleva mucho esfuerzo y a veces acabas harto. Yo he preparado unas tablas de observación para cada lección diferenciando las cuatro destrezas básicas, y ahí apunto mis observaciones de los niños siempre que planteo una actividad de carácter evaluativo. Esta es una labor muy pesada cuando tienes seis cursos que evaluar y vas con prisa de clase en clase, pero es muy útil. Además tomo nota de la entrega de deberes, la limpieza y contenido del cuaderno y del libro de actividades, el comportamiento y la participación en clase." (19 de noviembre de 2002).

Está claro que la falta de tiempo, el esfuerzo que supone la recogida de datos y el número de alumnos hace que el profesor novel caiga en una situación de estrés al intentar recoger información sobre el progreso de todos los alumnos en todo momento.

La consecuencia de esta falta de operatividad, es que Javier es consciente de que al principio de curso intenta por todos los medios anotar cualquier tipo de dato evaluativo de todos y cada uno de los niños pero que según avanza el curso esto se hace inviable. Cae entonces en una falta de constancia en la recogida de datos intercalando, o incluso substituyendo, una verdadera evaluación continua y sistemática por una observación continua asistemática, sobre todo en niveles inferiores. Esto genera una sensación de fracaso en el docente y una percepción de la evaluación como incompleta y mal desarrollada.

“Lo que está claro es que ir con las parrillas a todas las clases y recoger datos de cada niño en el momento en que producen es una tarea de chinos. Lo que estoy haciendo es recoger información muy puntual que completo con la visión general que tengo del niño día a día. Aunque sea menos sistemático está claro que el profesor conoce a los niños y sabe quien trabaja, y quien va mejorando sus destrezas.” (22 de noviembre de 2002).

Progresivamente, el profesor novel asume esta dificultad y va superando este dilema, decantándose por la efectividad frente a la teoría implícita.

“En este sentido, ahora mismo podría evaluar sin control y sin llevar una evaluación continua sistemática (tablas de observación...) al 90% de la clase lo que a veces pone en duda la rentabilidad del gran esfuerzo que implican ciertas técnicas e instrumentos de evaluación que se plantean como imprescindibles durante la formación inicial, hasta tal punto que si no los utilizas aunque no te aporten nada nuevo te sientes mal. Poco a poco, la práctica y el contacto real con el aula me está haciendo comprender que no todas las directrices que se nos dan en la Facultad son viables o necesarias en ciertos contextos aunque es bueno tenerlas presentes.” (2 de marzo de 2004)

Realmente se conforma con una evaluación durante todo el proceso, independientemente de que se considere más o menos sistemática en función del instrumento y la técnica de recogida de datos.

“Lo que tengo que intentar es ir realizando esta evaluación en pequeños ratos libres aunque es al final de la unidad cuando realmente se puede saber si han interiorizado

los contenidos y desarrollado las capacidades trabajadas (...) Por lo menos me queda el consuelo de que sí sigo una evaluación continua aunque no sea sistemática y de que no baso toda la evaluación en una prueba escrita, sino que evaluó las tareas finales y el desarrollo de las destrezas orales.” (3 de febrero de 2004).

Otra de las soluciones, aparte de completar y/o alternar la recogida de datos sistemática con la observación asistemática, es seleccionar y centrar su observación en ciertos alumnos con mayores dificultades o sobre los que tiene más dudas o falta de información concreta. Se podría decir por tanto, que pasa de intentar una evaluación “intensa” con todos los alumnos, a llevar a cabo una evaluación selectiva.

“Pensar en evaluar en profundidad a una clase de dieciocho alumnos mediante actividades orales que no suelen durar más de diez minutos es engañarse a uno mismo sobre todo cuando no es necesario... después de observar las distintas interacciones me he centrado en los niños que van peor o sobre los que tengo más dudas, con lo que en cierta manera selecciono la intensidad y el tiempo de evaluación dependiendo del niño siendo así posible una evaluación continua útil” (5 de mayo de 2004).

No obstante, la comodidad de delegar parte del proceso evaluativo a la observación asistemática hace que el profesor novel llegue a acomodarse y en niveles inferiores, sobre todo en infantil, lo adopte como primera e incluso única opción generándole un malestar y la idea de que la evaluación es ficticia, como se recoge en esta reflexión:

"Hoy en infantil me he dado cuenta de que apenas evaluó de manera sistemática los avances de los alumnos en cuanto a su comprensión oral ni sus producciones espontáneas. Estoy dejando a un lado la evaluación en esta etapa, incluso en el primer ciclo, como si no fuera necesaria o fuese un aspecto de menor importancia. Es cierto que los alumnos son pocos, pero esto no es una excusa, la razón está en la dificultad de evaluar cuando apenas desarrollo el rol de observador ya que siempre estoy interactuando. Las actividades son tan cortas y el tiempo tan reducido que me es imposible llevar a cabo un registro como lo hago en cursos superiores donde anoto observaciones en tablas de observación.” (3 de febrero 2003).

Los diarios también reflejan **el diferente grado de dificultad para evaluar las cuatro destrezas básicas**. Esta dificultad no es tanta al evaluar la destreza productiva escrita ya que dispone de otros momentos fuera del aula para recoger impresiones y calificaciones,

el verdadero problema es recoger información de las destrezas orales y de la comprensión lectora de forma inmediata y dentro del aula cuando son tantos los alumnos que interactúan a la vez, como es el caso de las actividades comunicativas orales. Como afirma el profesor novel:

"Un aspecto que me está costando es hacer un seguimiento continuo del progreso de los alumnos cuando es un grupo bastante más numeroso que el resto. Los juegos comunicativos que llevan a cabo son muy simples y breves como para sacar conclusiones y no quiero que la evaluación dependa del examen y de la corrección de las producciones escritas de los alumnos. Lo oral no permanece, por tanto o lo evalúas en el momento o se pierde, y en el momento es muy difícil evaluar porque estas atendiendo a mil cosas: disciplina, dudas procedimentales... También he pensado hacer pruebas orales concretas para evaluar, pero pierdo la riqueza de la evaluación continua." (22 de noviembre de 2002).

La búsqueda constante de una evaluación sistemática, controlada y objetiva hace que el profesor principiante se incline hacia la evaluación de la destreza productiva escrita que le da una mayor seguridad frente a las otras. Él es consciente de esta tendencia a valorar aquellas producciones de los niños que permanecen en el tiempo y por tanto pueden ser analizadas con cuidado y corregidas de una forma más objetiva, incluso reflexiona sobre la tendencia a incluir más actividades escritas en los controles. Esta prioridad de lo escrito a la hora de evaluar queda patente cuando afirma:

"Lo que me preocupa es el hecho de que sigo evaluando esencialmente el "writing" lo que es contrario al principio de desarrollar prioritariamente las destrezas orales y receptivas. Pero estas últimas me resultan especialmente complicadas de evaluar y controlar de manera continua. Aunque he elaborado este año tablas de evaluación con las cuatro destrezas básicas, las columnas del listening y speaking están vacías. Me limito a valorar las producciones escritas de los alumnos (cuaderno, actividades, proyectos...) y los exámenes que son eminentemente escritos." (27 de febrero de 2003).

Ante esta dificultad, Javier plantea como solución para poder evaluar con efectividad las destrezas orales dedicar un tiempo, incluso una sesión, exclusivamente a la obtención de datos a través de actividades de carácter evaluativo recreando situaciones comunicativas lo más reales posibles.

“(...) lo que más difícil me resulta es evaluar el listening. Suelo hacerlo con estas rutinas, pero fuera de este contexto me resulta casi imposible pasearme por lo grupos con la tabla de observación y anotar comentarios cuando me reclaman constantemente para mantener el orden, resolver dudas,...etc. Creo que la solución va a estar en hacer actividades de carácter evaluativo (picture dictation, preguntas de comprensión después de un input oral,...) dedicando una sesión entera a evaluar sin que se den cuenta (...)” (25 de enero de 2003)

Otro de los problemas recurrentes en el diario es de **la corrección** de las producciones de los niños (ver anexo nº 9) tanto para hacerles reflexionar y facilitar el aprendizaje como para controlar el esfuerzo y mantener su motivación. En ocasiones el profesor novel corrige los “activity books” y los cuadernos de los alumnos durante los momentos de trabajo individual en el aula.

Les va llamando a su mesa de uno en uno comprobando que tienen las tareas hechas y les corrige los errores, sobre todo gramaticales y de “spelling” que encuentra. Otra alternativa que pone en práctica es corregir dichas producciones escritas en casa, sobre todo los “projects” y actividades más complejas, devolviendo los cuadernos y libros lo antes posible. Finalmente, también realiza correcciones comunes donde varios alumnos van dando las respuestas correctas de actividades escritas controladas e individuales.

La primera dificultad con respecto a la corrección es la falta de tiempo y el arduo trabajo que supone la corrección de cuadernos y deberes de manera sistemática, sobre todo cuando no aportan información adicional a la evaluación, y muchas veces incluye labores de control de hábitos (limpieza, orden, constancia, esfuerzo,...) sobre todo en niveles inferiores. Como afirma Javier:

“En este sentido, tanto los niños como los padres están acostumbrados a un control continuo, pero esta tarea me parece muy trabajosa y poco productiva. Yo suelo corregir las actividades del activity book y del cuaderno en común después de controlar quien los ha hecho. Yo comprendo que en otras asignaturas, como matemáticas, los niños se levantan y vayan a la mesa del profesor para que les corrija según van terminando y mientras sus compañeros trabajan en silencio, pero en el caso del inglés yo no me puedo poner a corregir los deberes uno a uno porque se me pasa la hora sin hacer nada.” (17 de marzo de 2003)

Por tanto esta corrección de deberes y cuadernos se convierte en una tarea mecánica sin apenas función evaluativa, percibiéndose por el novel como un mero control:

“No es la primera vez que reflexiono sobre el hecho de que los niños pasen por mi mesa con su cuaderno ya que se convierte en una corrección absurda y en un esfuerzo improductivo. Los niños van sin ningún objetivo aparte de ver una “B” o algo corregido prestando atención únicamente a si las actividades están bien o tienen algo en rojo pero no les preguntes cuál ha sido su error. Muchas veces levanto la vista y veo que están distraídos aunque no les culpo porque con el poco tiempo que tengo la corrección es mecánica y el objetivo no es hacerles reflexionar o facilitarles que sean conscientes de sus errores sino “quitármelo de encima cuanto antes” y corregir el máximo número de cuadernos en el menor tiempo posible.” (10 de mayo de 2004)

Una solución ante este problema de la corrección de producciones escritas sería dejar de hacerlas de esta manera pero el profesor novel es consciente de que cumplen una función también esencial. El hecho de corregir las producciones de los alumnos de manera individual y lo más inmediata posible evita la desmotivación y hace que los alumnos sean conscientes de que existe un control de su esfuerzo. Además ellos mismos expresan su deseo de que se les corrijan sus producciones, de obtener un "feedback" y sentirse reforzados. Por otro lado está la presión de los padres que ven en la corrección una labor inherente al profesor y reflejo de su calidad como profesional.

“Nada más entrar en el aula y como en otras ocasiones una niña me ha enseñado lo que tenían pendiente y me ha dicho “tenemos que corregir esto” es decir, lo perciben como una obligación ya que desde siempre todo lo que han hecho se ha corregido... tengo que tener más cuidado porque hay actividades que aunque no muy complejas en cuanto al uso de la lengua si son laboriosas y puede llevarles tiempo realizarlas, por eso no prestarlas la suficiente atención puede derivar en una desmotivación.” (11 de mayo de 2004).

“Sé que algunos padres critican que sus hijos no tengan todo corregido por el profesor, como si los niños al llegar a casa se molestasen en comprender toda esa cantidad de correcciones y anotaciones en boli rojo reflexionando sobre sus errores. Para mí eso de llevarse los cuadernos a casa y dárselos dos días después me parece un trabajo absurdo, la corrección debe ser instantánea o al menos a corto plazo, cuando la razón del error y el proceso seguido están aún recientes, por eso ante el tiempo que se pierde

en correcciones individuales con filas enormes ante la mesa del profesor, yo prefiero este tipo de corrección mediante puesta en común reflexiva.” (10 de abril de 2003).

En esta última cita ilustrativa, Javier ya apunta a la verdadera función de la corrección tal como él la entiende, que es como una labor instantánea y formativa que haga que el alumno reflexione sobre sus errores y no se convierta en una rutina sin finalidad. A veces, el profesor novel activa la reflexión de manera individual, pero seleccionando los alumnos que pueden presentar más dificultades y que cometen errores de comprensión y no simples despistes.

“Si fuera por mí, sólo corregiría las actividades de aquellos niños que tienen más dificultades porque realmente es una oportunidad para volvérselo a explicar y hacerles ver sus fallos en el contexto de una actividad concreta (...) lo que me preocupa es que aprendan y si realmente cometen errores persistentes me doy cuenta oralmente mucho antes que la corrección lo que a mí personalmente no me aporta nada, y a muchos niños tampoco si no se acompaña de una reflexión conjunta.” (1 de marzo de 2004).

No obstante, el profesor novel percibe como principal solución la corrección en común basada en un proceso reflexivo, es decir, en una coevaluación:

“Lo más interesante de esta corrección es que he tratado de hacer una coevaluación, no hacerlo como se hacía antes, escribir las frases en la pizarra y ya está, sino hacerles participar reflexivamente. Para ello después de escribir la frase correcta en la pizarra les he preguntado quién lo ha tenido mal (pregunta que hago porque sé la confianza que tienen conmigo) y por qué. Cada uno ha expuesto su fallo y su reflexión “es que pensaba que...”, “no me he dado cuenta de que...”, con lo que nos hemos beneficiado todos y yo me he asegurado una corrección constructiva.” (10 de abril de 2003).

Estos problemas en la corrección de las producciones escritas no se dan a la hora de corregir las producciones orales (incluida la lectura en voz alta). En estos casos, el docente corrige el error de manera directa e inmediata en situaciones controladas como en el trabajo en parejas, y pospone la corrección al final de las interacciones más creativas ofreciendo la producción correcta. En definitiva, aplica los principios didácticos interiorizados durante la formación inicial para reducir el filtro afectivo y evitar el miedo al error de los alumnos.

“Es posible que esta predisposición tenga mucho que ver con mi esfuerzo por evitar la corrección del error de manera directa tratando los fallos de pronunciación como algo a erradicar. En su lugar y gracias a los principios que adquirimos durante la formación inicial que nos alejan de caer en las prácticas tradicionales, lo que hago una vez escuchado y leído por mí todo seguido es que lean viñeta por viñeta la cual yo vuelvo a repetir proporcionándoles el input correcto de manera inmediata. Lo hago poco a poco porque es justo cuando cometen el error cuando se les debe en mi opinión ofrecer el modelo adecuado ya que si no es menos eficaz.” (15 de marzo de 2004).

O como también afirma: *“Otro de los aspectos que siempre evito y mucho más aquí, es lo de corregir los errores cuando se produzcan interrumpiendo así la comunicación... no se puede ofrecer la forma correcta de manera inmediata, pero si al final y de manera indirecta ya que los niños lo entienden y no se sienten corregidos sino ayudados.” (31 de marzo de 2004).*

Otro de los elementos comunes a muchas reflexiones del diario es el tema de la **elaboración de controles** (ver anexo nº 10). Principalmente, existe la dificultad de diseñar pruebas evaluativas donde exista un equilibrio entre el nivel de exigencia requerido y las verdaderas capacidades de los alumnos de tal manera que no se fomente la falta de esfuerzo pero tampoco la desmotivación ante los resultados. Este requisito es percibido como complicado por el profesor novel ante la diversidad de niveles en el aula y ante la falta de esfuerzo y hábitos de estudio de algunos alumnos. A pesar de incluir contenidos y actividades ya trabajadas en clase, a veces los resultados son pobres. Aquí aparece el dilema de si mantener el grado de exigencia independientemente de los resultados esperando que ese grupo de alumnos se esfuerce más o bien elaborar exámenes más sencillos para reducir los suspensos y motivarles, con el consiguiente riesgo de que disminuya el esfuerzo y motivación de los más capacitados. Como afirma Javier:

“Quizá el fallo ha estado en el tipo de examen porque todavía no domino el grado de exigencia pero creo que tampoco me he alejado demasiado de las actividades realizadas en clase. Lo que está claro es que si no hay un esfuerzo y un trabajo en casa son incapaces de realizar este u otro control y yo no puedo estar constantemente adaptando la evaluación a su falta de interés sino a sus capacidades y a lo trabajado día a día. Si cedo y pongo un control más sencillo les estoy perjudicando porque se van

a esforzar todavía menos, pero tampoco puedo pretender diseñar un examen en base a mis expectativas porque no todo lo que trabajamos lo interiorizan.” (13 de noviembre de 2002).

Al mismo tiempo, es consciente de que no siempre los resultados de los controles dependen del esfuerzo. Reconoce en el diario en varias ocasiones que tiende a generarse expectativas muy altas sobre los grupos creyendo que todo lo que se trabaja en clase es interiorizado de la misma manera por todos los alumnos. A esto ayuda una evaluación continua grupal más que individual, sobre todo en las correcciones comunes y las actividades grupales donde son los más capacitados los que intervienen y contestan, dando una imagen del nivel de adquisición de los contenidos que no es real.

“Este es un problema bastante importante que estoy detectando y es el hecho de generalizar la buena actitud y el acierto de unos pocos (generalmente los más capacitados) a la totalidad del grupo. Que en estas actividades grupales respondan cuatro o cinco inmediatamente y les siga el resto no quiere decir que la comprensión sea generalizada, con lo cual mi evaluación es errónea porque en cuanto individualizo la actividad y pregunto a algún niño se nota que había desconectado refugiándose en los compañeros.” (27 de abril de 2004).

La dificultad de encontrar un equilibrio entre nivel de exigencia, capacidad real, esfuerzo y refuerzo positivo a la hora de evaluar trasciende los controles y se da en cualquier actividad:

"Hay niños con una baja capacidad o sin nivel que suelen presentar trabajos y realizar actividades bastante flojas con respecto a sus compañeros a pesar de que les son asequibles y no les puedes valorar en exceso para motivarles porque el que realmente se ha esforzado y tiene un trabajo brillante se desanima, pero tampoco puedes hundirles con una calificación baja... En síntesis es complicado establecer la división entre la exigencia de esfuerzo y el respeto por el ritmo de aprendizaje y de trabajo, y esto se logra en mi opinión conociendo muy bien el nivel de los niños.” (2 de diciembre de 2003).

Ante este problema, Javier se plantea varias soluciones. Por un lado eliminar los exámenes y realizar sólo una evaluación continua. Esta posibilidad no llega a llevarla a cabo ante la presión de los propios niños y de sus padres. Estos últimos aparte de exigir

la corrección de todas las producciones, reclaman una nota cuantitativa como resultado de un examen escrito dentro de una concepción tradicional de la evaluación que transmiten a los niños. Esto hace que las actividades de carácter evaluativo, el tipo de controles, las técnicas e instrumentos de evaluación..., no sean bien entendidas e incluso sean infravaloradas, apareciendo un conflicto entre los principios interiorizados durante la formación inicial y las demandas de los padres y alumnos.

En concreto es complicado pasar de una evaluación de contenidos objetivos (gramática, vocabulario...) a la evaluación de la competencia comunicativa en cada una de las cuatro destrezas básicas.

“Supongo que para ellos es una manera de ver premiado su esfuerzo, una finalidad en su aprendizaje y una manera también de controlarse, por lo que no tengo inconveniente aunque siempre les he dicho que el examen escrito es sólo otra información más.” (7 de enero de 2003).

“Aunque no soy muy partidario de poner un examen (prefiero las actividades de carácter evaluativo), son muy demandados por los padres quienes no confían demasiado en la evaluación continua porque no es algo comprobable. Los estoy realizando sólo en aquellas unidades fuertes, que han supuesto un gran trabajo para los niños quienes ven como un reto esta prueba y se esfuerzan más, si cabe, en casa. En parte es una forma de recompensar su esfuerzo ya que les gusta ver un resultado directo, sobre todo a los que les sale bien, y para mí es una información muy valiosa con una ratio de este tamaño.” (4 de febrero de 2004).

La segunda solución que se plantea el profesor novel y que sí pone en práctica es diseñar actividades de carácter evaluativo (ver anexo nº 11) que recojan información más fiable y variada que un examen. No obstante, mantiene el control final como fuente de información adicional en ciertos casos y sobre todo para mantener la motivación y el esfuerzo del alumnado durante todo el proceso y generar un hábito de estudio. En definitiva, hace una integración de ambos de cara a lograr una evaluación más completa de las cuatro destrezas básicas:

“A las calificaciones, que han sido bastante buenas, voy a sumarlas las obtenidas en los proyectos y en dos actividades de “speaking” que evalué sin que se dieran cuenta, una de “find your partner” usando horarios y un “time table” que proponía el libro.

En definitiva creo que tengo bastante información de las cuatro destrezas y en distintas situaciones y formatos (producciones, observación, control...) para poder evaluar de la forma más justa y precisa a pesar de que se podría mejorar con una evaluación continua que todavía no he logrado hacer del todo. No obstante, la estoy sustituyendo por una observación puntual, sobre todo de las destrezas orales, en actividades de carácter evaluativo.” (10 de diciembre de 2003).

Como plantea Javier, la verdadera ventaja de estas actividades de carácter evaluativo frente a los controles, es que son abiertas en su elaboración y por tanto son una respuesta a la diversidad del alumnado: capacidades, estilos de aprendizaje, nivel de competencia comunicativa,... También facilitan el aprendizaje por descubrimiento y un uso más libre y creativo de la lengua, en definitiva, las considera son esenciales para lograr un aprendizaje significativo y para evaluarlo.

“En este tipo de actividades es cuando realmente se puede evaluar (y así voy a hacerlo) por un lado el verdadero aprendizaje de los contenidos, los cuáles se aplican con un fin concreto (describir la secuencia de acciones en un día de su vida), y por otro las diferencias de capacidad, ya que son actividades que si se presentan de manera abierta lo reflejan perfectamente... Creo realmente que este tipo de actividades de carácter evaluativo son mucho más útiles que los exámenes, entre otras cosas porque hay más flexibilidad en el tiempo (se respetan los ritmos de aprendizaje) y, los alumnos puede utilizar todos los recursos a su alcance (diccionario, libro, cuaderno, materiales...) desarrollando su aprendizaje autónomo y por descubrimiento.” (27 de enero de 2003).

“Creo que evaluar este tipo de producciones de los alumnos en un contexto libre de presión evaluativa y dejando libertad para la construcción creativa de la lengua es la mejor manera de evaluar la verdadera interiorización de los contenidos. En este sentido, los proyectos o tareas finales están tomando una gran importancia este año en mi evaluación.” (26 de noviembre de 2003).

Finalmente, con respecto a los controles, otro problema que encuentra el profesor novel es cómo integrar las cuatro destrezas en una misma prueba sin caer en el error de introducir ejercicios más tradicionales o sólo incluir actividades escritas para evaluar el “spelling” y la competencia gramatical.

“Esto suele pasar entre los profesores, producir es sinónimo de aprendizaje, es más fácil de evaluar y, en el caso de la escritura, permanece. Esto nos hace volcarnos en la producción, hasta el punto de que en la mayoría de los exámenes y actividades de carácter evaluativo prima la escritura sobre el resto de destrezas. Esto es algo que me preocupa y que estoy intentando evitar.” (2 de noviembre de 2002).

“Volviendo al examen escrito, a la hora de prepararlo he tenido como siempre presente huir de los ejercicios tradicionales y ceñirme a las actividades centrales trabajadas en el aula. Estos principios sobre la evaluación que he adquirido en la facultad hacen que estés vacunado ante la tentación y la comodidad de lo fácil, por ejemplo ponerles unas frases para que las traduzcan, teniendo la sensación de que estás haciendo algo que traiciona tus principios.” (13 de febrero de 2004).

Otra de las dificultades a las que se refiere el profesor novel en reiteradas ocasiones es la de cómo llevar a cabo una **evaluación inicial** útil y efectiva que no se base sólo en contenidos, sobre todo vocabulario y gramática, sino en el dominio de cada una de las destrezas básicas. Javier lleva a cabo esta evaluación inicial al principio de curso y de cada unidad didáctica centrándose sobre todo en los campos léxicos de los niños, en aspectos gramaticales que evalúa mediante actividades escritas individuales y en la comprensión lectora de textos sencillos. Esta información la percibe como escasa al no aportar datos sobre la competencia real de cada alumno en las destrezas orales y sobre todo al no evaluar en base a las funciones comunicativas que van a trabajar posteriormente.

A veces considera esta evaluación como un mero trámite con poca efectividad y utilidad real para adaptar la programación a las verdaderas capacidades y conocimientos previos de los niños más allá del vocabulario y las estructuras. Casi siempre se basa en las propuestas de los libros de texto y aunque no le convencen suponen un referente útil sobre qué contenidos evaluar. Como él mismo afirma:

“Por otro lado, también voy a realizar algún juego oral, unas lecturas, un dictado..., para ver su nivel respecto a las cuatro destrezas básicas independientemente de su dominio de los contenidos porque muchas veces engaña. En este sentido, la evaluación inicial creo que debe centrarse en dichas destrezas más que en el dominio léxico y gramatical porque al final nos limitamos a evaluar el “writing” con estas pruebas que proponen los libros de texto.” (16 de septiembre de 2003).

“He comenzado la unidad relativa a los animales y como siempre he hecho una revisión lo que me permite detectar sus conocimientos previos y lagunas. El problema es que esta evaluación previa se limita al vocabulario en vez de a capacidades, quizá por costumbre o porque es lo más sencillo y rápido de comprobar. Si el objetivo básico de esta unidad es que sean capaces de describir físicamente a un animal y hablar sobre sus costumbres (qué come, cuánto duerme...) lo más lógico sería evaluar estos aspectos.” (9 de enero de 2004).

Para terminar, otra de las dificultades dentro de la evaluación es la referente a la **concreción del proceso evaluativo** en las sesiones de evaluación y la posterior información a los padres mediante los boletines de notas.

Aquí hay que destacar la escasa valoración de la evaluación del área de inglés por parte de algunos compañeros. El profesor novel percibe cómo de manera indirecta los tutores consideran las calificaciones de esta área como secundarias frente a las áreas instrumentales. Incluso intentan “negociar” las calificaciones para que algún alumno no repita o no vaya a casa con muchas asignaturas suspensas.

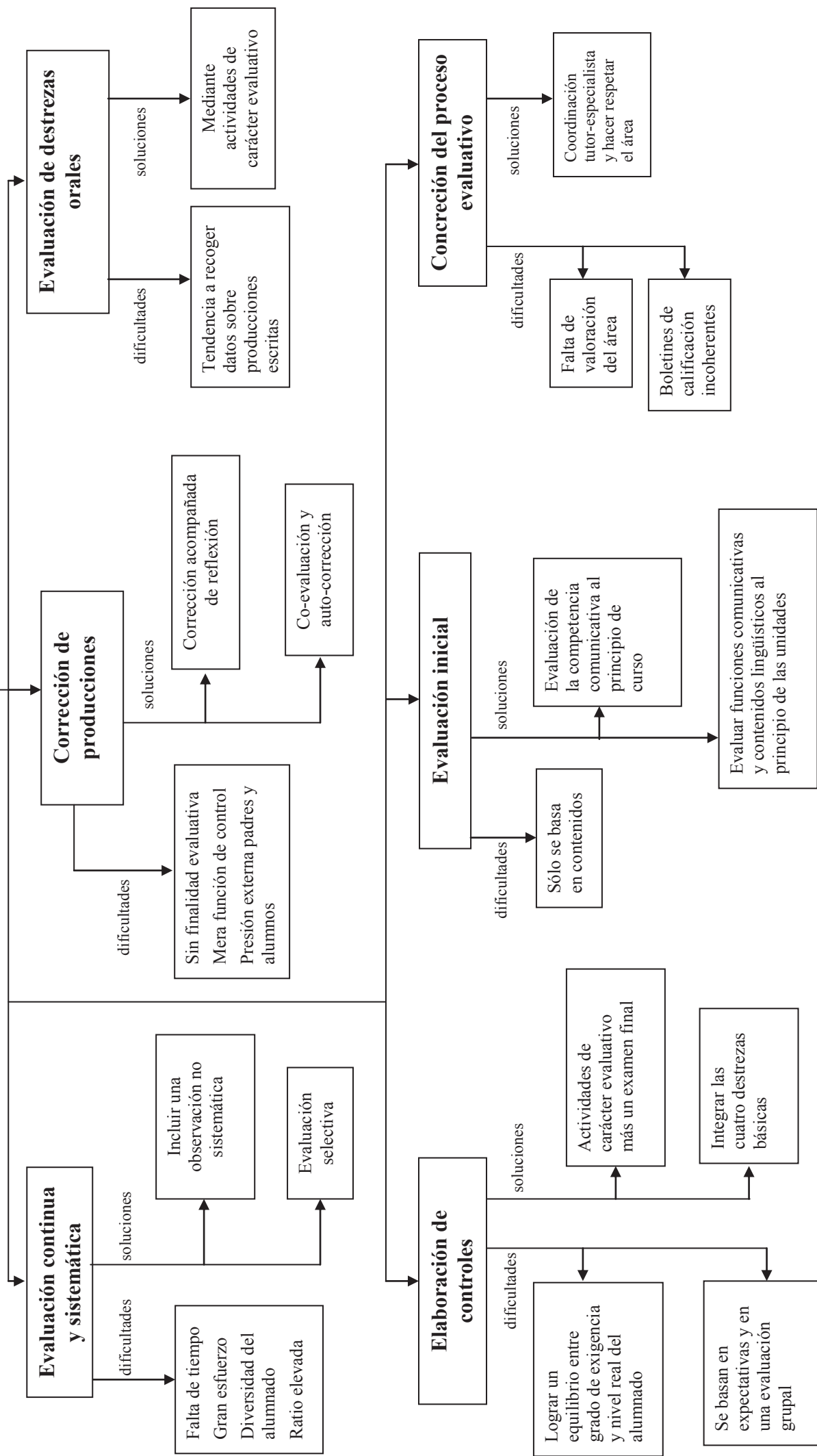
“El único aspecto negativo en cuanto a la evaluación final de 6º ha vuelto a ser el mismo, el mercadeo de aprobados y suspensos. Me molesta bastante estar todo el año evaluando para que después tenga que cambiar la nota para evitar que algunos niños repitan... En definitiva, se sigue tratando al inglés como una “María” en ciertos casos, pero lo que más me preocupa es la falta de coherencia ante los padres cuando un niño suspende todas las evaluaciones y al final aprueba, incluso para él es negativo ya que obtiene sin esfuerzo buenos resultados.” (23 de junio de 2004).

Finalmente, otra situación que genera un malestar claro en el profesor novel es el tema de los boletines de calificación que se entregan a los padres. Javier encuentra incoherencias y falta de coordinación con los tutores y otros compañeros a la hora de formular los criterios de evaluación dentro de estos documentos.

“Esta mañana en mi hora libre al ir a rellenar los boletines de 5º me he encontrado con una aberración en cuanto a los criterios del área de inglés. Son tres: mantiene la atención, termina los trabajos y comprende textos escritos sencillos. Esto es una vergüenza y me ha indignado ya que me impide evaluar correctamente además de ir en contra de todos los principios didácticos. Cualquier padre que supiese un poco en lo

referente a la enseñanza de una lengua extranjera tendría una imagen pésima del colegio y sobre todo de nosotros como profesionales. Los dos cursos anteriores los criterios giraban en torno a las cuatro destrezas básicas, pero este boletín da a entender que sólo importa la comprensión lectora...” (18 de diciembre de 2003).

PROBLEMAS DURANTE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO



3.2.9. Problemas del docente en la relación con los padres de los alumnos

En esta categoría se enmarca el conjunto de problemas que se encuentra el profesor novel en su relación con los padres de alumnos así como con el resto de la Comunidad Educativa y con la sociedad en general. Concretamente, estas dificultades giran en torno a aspectos como la falta de interés, implicación y comunicación con algunos padres, el choque entre las exigencias exteriores y las posibilidades y funciones del profesor, las contradicciones en la manera de ver la educación, el intrusismo y la función de presión y control de los padres y de la sociedad, la diversidad cultural de las familias y el reconocimiento social de la labor docente.

Dentro de este colectivo de padres existen diferencias básicas que afectan a la relación y grado de comunicación y colaboración con el docente. En el análisis de los diarios se detecta un colectivo de padres que no se preocupan por la educación de sus hijos pero al mismo tiempo exigen resultados y ejercen una gran presión externa sobre el profesor novel haciéndole responsable de cualquier dificultad y fracaso de los alumnos. Suelen ser padres que opinan sobre cualquier aspecto como la metodología, el proceso evaluativo, los deberes, los libros..., tanto en las reuniones como en las tutorías y entrevistas con el profesorado y que muestran desconfianza en el Sistema Educativo y una actitud crítica constante muchas veces lejos de ser constructiva.

“En mi opinión hay al menos dos propósitos por los que un padre o una madre te pide cita, porque su hijo o hija va mal y realmente está interesado en tomar medidas desde casa (estos suelen venir enseguida) y los que se dan una vuelta para conocerte casi al final de curso y en vez de centrarse en el niño plantean cuestiones sobre tu metodología, sacan anécdotas y malentendidos, etc. Algunos vienen con más o menos educación pero coinciden en una especie de obsesión por intentar controlar al docente, lo cual es comprensible en parte si justifican sus puntos de vista.” (21 de mayo de 2004).

Por otro lado, en los diarios, Javier hace referencia a padres que no colaboran en el proceso educativo pero tampoco lo obstaculizan. No se preocupan de la evolución ni formación de sus hijos pero pasan desapercibidos, no acuden a las reuniones periódicas y se mantienen al margen de la vida escolar a no ser que se les reclame. Según Javier muchos de estos padres conocen su responsabilidad en la educación de sus hijos y por

ello se mantienen distantes para eludir cualquier demanda del profesor. Dentro de ambos grupos las causas de su falta de implicación son diferentes aunque el factor más recurrente es la dificultad de conciliar la vida familiar y laboral.

Por otro lado, Javier también describe en los diarios la actitud contraria, la de aquellos padres que tienen un especial interés y preocupación por la educación y formación de sus hijos. Son padres que les ayudan en sus tareas y estudios, se preocupan de la preparación de los materiales que deben llevar al colegio, se reúnen periódicamente con el profesorado, suelen participar en los órganos de decisión de los centros, colaboran en actividades comunes... Dentro de este colectivo de padres se vuelve a dar la misma dicotomía que en el anteriormente descrito, por un lado hay padres que ejercen una labor de presión y control constante sobre los docentes exigiéndoles resultados y tareas que en muchos casos desbordan sus posibilidades y funciones y que defienden y justifican a sus hijos por encima de todo aunque merme la autoridad docente. Por otro lado, hay padres que tienen una actitud muy positiva y una relación excelente con el profesorado reforzándoles constantemente y valorando su dedicación y profesionalidad. Son padres que respetan la autoridad docente y que generan un buen clima dentro y fuera del centro. Para el profesor novel el apoyo de este colectivo de padres es fundamental para mantener su autoestima y motivación hacia la enseñanza ya que suelen reconocer la complejidad de esta profesión y el esfuerzo que supone, muchas veces ignorado.

“Hoy a primera hora, que tenía libre, he coincidido con dos madres del AMPA. Me preguntaron por sus hijos y me confesaron que estaban muy contentas, sobre todo con respecto a infantil. Me han dicho que los niños se lo pasaban muy bien en clase y que aprendían muchas cosas (canciones, palabras, expresiones...) que luego repetían en casa. Con respecto a los mayores, uno en 4º y otro en 5º, me han comentado el aumento de nivel y el hecho de que les hable en inglés (aunque menos que a los pequeños) (...) También reconocieron que les cuesta mucho pero que les motiva este mayor esfuerzo. En definitiva, de vez en cuando es positivo que valoren tu trabajo y tu esfuerzo los primeros interesados, porque uno de los inconvenientes de ser maestro es la soledad de tu trabajo que nadie observa ni valora, sobre todo el que haces en casa. Ya es hora de que los padres de vez en cuando nos den una palmadita en la espalda, porque sólo aparecen cuando hay problemas.” (25 de enero de 2003).

En toda la casuística descrita, Javier considera que otra de las razones de todas estas actitudes que determinan la relación padres-docente es la experiencia previa de estos dentro del Sistema Educativo. Por lo general, padres que han tenido fracaso escolar y malas relaciones con el profesorado suelen mostrarse desconfiados y no valoran la labor docente, optando por el distanciamiento y poca implicación o por el control excesivo y una actitud negativa. El caso contrario también suele darse, salvando las excepciones el profesor novel considera que los padres con cierto éxito en su formación y buena experiencia escolar valoran más la función del docente y se muestran colaborativos.

Una vez descrita a grandes rasgos la visión del profesor novel sobre los padres de sus alumnos es necesario pasar a analizar las principales dificultades y problemas que se encuentra para mantener una buena relación, colaboración y comunicación fluida con ellos.

En primer lugar, una de las dificultades que queda reflejada en los documentos personales es cómo relacionarse y coordinarse con aquellos padres que presentan una falta de interés e implicación parcial o total en la educación de sus hijos, delegando totalmente su responsabilidad en el profesorado. La primera situación problemática es el hecho de que no se trabajan ni refuerzan en casa hábitos y valores como el esfuerzo y el estudio, el respeto hacia los compañeros y los profesores, la higiene personal, la realización de tareas, la limpieza y el orden..., y se fomentan otros que entran en conflicto con los trabajados en el aula de manera interdisciplinar. En la mayoría de las ocasiones Javier percibe una relación directa de la falta de hábitos, valores y normas en casa con dos factores: el contexto socio-cultural y familiar en el que vive el alumno y de nuevo la dificultad para conciliar la vida familiar y laboral que implica falta de control, coordinación y coherencia en la relación y comunicación con los hijos.

"Como siempre no han hecho nada. No han terminado el proyecto que comenzamos el otro día sobre la ciudad. Sigo pensando que a estos niños les falta hábito de estudio y un momento de la tarde, siempre el mismo, dedicado a hacer los deberes y estudiar. Yo me pregunto qué hacen los padres cuando ven que su hijo se pasa la tarde viendo la tele y jugando a los videojuegos sin tocar un libro." (18 de noviembre de 2002)

"Además he preguntado cuánto tiempo han dedicado a estudiar para este control y la mayoría no han superado la media hora diaria dos o tres días antes. Creo que lo que falla, y la tutora está de acuerdo, son los hábitos y las técnicas de estudio. Estos niños

no saben estudiar aparte de que no tienen control de sus padres, por eso la tutora va a convocarles a una reunión general a ver si conseguimos que tengan un lugar de estudio apropiado y un horario fijo.” (16 de enero de 2003).

En estos casos la respuesta de Javier es informar a los padres de la situación en entrevista individual teniendo especial cuidado al exponer el caso, sobre todo si se trata de temas delicados como la higiene personal o falta de educación y respeto del alumno. Independientemente de la respuesta de los padres, el profesor novel dedica más tiempo y esfuerzo en el aula para reforzar la adquisición de estos valores, hábitos y normas, sobre todo los relacionados con el orden, el esfuerzo, el hábito de estudio y de lectura, etc. En los casos más graves en los que los padres no toman medidas, el profesor novel no tiene más remedio que informar al trabajador social, aunque intenta evitar por todos los medios llegar a este extremo, el cuál mina cualquier comunicación y relación positiva posterior con los padres.

Por otro lado, otra de las consecuencias de esta pasividad y desinterés de algunos padres es la falta de control y mantenimiento de los libros y materiales que utilizan los niños en el aula. A pesar de que actualmente existen becas que cubren las necesidades materiales de los niños, que en principio eliminarían la influencia del contexto socio-económico en el que viven, Javier sigue encontrándose con niños que no traen los libros a clase, la falta de materiales básicos o en mal estado que los padres no reponen ni controlan, tardanza en la adquisición de libros y materiales a comienzo de curso, falta de control de los padres a la hora de preparar la mochila, etc.

"Estos dos niños no traen libro a clase y no piensan comprarlo, ni siquiera un cuaderno, y no es por falta de recursos ya que se les ha concedido la beca. El problema es que estas becas en vez de llegar al centro llegan directamente a las familias quienes se lo gastan en otras cosas.” (12 de noviembre de 2002).

"Cambiando de tema hoy ha venido por primera vez H. después de Navidad. Ha venido sin libros ni material y como siempre se ha negado a hacer nada. (...) Fallan cosas tan básicas como el apoyo de los padres, la falta de material (se gastan el dinero de las becas), la asistencia..., que es complicado como profesor solucionar este problema.” (14 de enero de 2003).

Otro problema menos frecuente aunque muy importante es el del absentismo escolar. La situación que más preocupa al profesor novel no es tanto la no asistencia a clase cuando los niños se incluyen en el programa de absentismo y se toman medidas inmediatas, sino aquellos alumnos que faltan periódicamente y no se consideran absentistas al no llegar al número de faltas mensuales estipuladas. Este faltar periódico genera según el profesor novel retrasos y dificultades en el aprendizaje de ciertos alumnos que no llegan a coger el ritmo de trabajo del resto de la clase y que en ciclos superiores se encuentra con lagunas en contenidos que son imprescindibles para el aprendizaje posterior. Esta situación se agrava en el área de lengua extranjera ya que al tener un número de sesiones inferior a otras, el no acudir a alguna de ellas de forma reiterada supone la aparición de lagunas importantes y una falta de práctica notable que repercute en la interiorización de contenidos lingüísticos y a la larga en una pobre competencia comunicativa.

“Desde la Administración se limitan a declararles como mucho absentistas, pero soy yo quien tiene que aguantar a un niño que viene cuando quiere, hace lo que quiere, se presenta con las manos en los bolsos y se dedica a molestar.” (12 de noviembre de 2002).

Tanto la falta de control, provisión y mantenimiento de los materiales del alumno, como el absentismo son, al igual que en el caso de los valores, hábitos y normas, aspectos que Javier intenta solucionar por su cuenta asumiendo la responsabilidad de los padres y ejerciendo un mayor control y seguimiento de los niños.

Solamente en los casos en los que se ve desbordado e impotente acude a la ayuda de los servicios sociales y los equipos de absentismo y de modificación de conducta aunque no está convencido de su rapidez y eficacia en la respuesta.

“Son casos tan especiales de desmotivación, desfase académico, falta de apoyo de los padres, familia desestructurada, etc., que me veo impotente e incapaz de ayudarle, y lo triste que no sólo yo como profesor sin experiencia sino todos los compañeros empezando por dirección. (...) Lo que yo no entiendo es de qué sirven los programas de absentismo, la asistencia social, ..., estos casos se ven venir pero no se hace nada y hay cuestiones en las que no podemos entrar.” (14 de enero de 2003).

Finalmente, la tercera consecuencia básica que queda descrita en los diarios es la falta de comunicación con algunas familias y su no asistencia a las reuniones generales ni individuales. El profesor novel se encuentra con la imposibilidad de llegar a acuerdos con las familias, modificar hábitos y dar pautas de actuación que beneficien el aprendizaje del alumno cuando no hacen uso de los cauces de comunicación ni asisten a las reuniones informativas. Aunque la vía de comunicación normal es a través del tutor, Javier describe en los documentos personales entrevistas individuales en las que le cuesta razonar con algunos padres y que sigan las pautas y consejos para mejorar el aprendizaje de sus hijos. Según el profesor novel muchos de ellos optan por minimizar e incluso negar que exista realmente un problema buscando justificaciones como la falta de tiempo para apoyarles en casa, el desconocimiento del idioma o la falta de esfuerzo y estudio cuando el niño está en el tercer ciclo responsabilizando directamente a este y indirectamente al profesor.

“Les he planteado la necesidad de una mayor organización del trabajo del niño en casa, en cuanto a horarios fijos, lugar de estudio adecuado, adquisición del hábito de lectura..., y de mi preocupación por las compañías, lo que necesitaría mayor control de horas de salida y llegada. Nada más ver a los padres ya sabía por dónde me iban a salir, ya que este tipo de personas son las que han tenido un constante fracaso escolar y no valoran la importancia de la formación. En resumen, el padrastro (¡qué raro!) comenzó a justificar su falta de control por el trabajo, la actitud del niño..., delegando toda la responsabilidad a la escuela y justificando la importancia de la calle para aprender de la vida. Ante estos argumentos te das cuenta de la impotencia que en ocasiones siente el docente y lo difícil que es trabajar si no existe un respaldo y un compromiso desde casa. Al ver que así no iba a conseguir nada porque estaban a la defensiva justificando la situación del niño me acordé de algo que oí en algún curso o en la Facultad sobre la necesidad de valorar el trabajo de los padres para motivarles, así que aunque sabía que no colaboraban les intenté “atrapar” por ahí dando muy buen resultado ya que se sintieron orgullosos de su labor como padres y parece que se van a comprometer más.” (19 de enero de 2003).

“Hoy me he entrevistado con la madre de A; un niño de 6ºB que va bastante flojo en Inglés. Ha estado todo el año sin aparecer y viene a última hora a ver qué tal y a por una solución cuando no la hay. ¿Por qué no ha venido a principio de curso a interesarse y no cuando ve que su hijo va a suspender? Lo mismo ocurre con aquellos

niños que en 3º ya se ve que presentan problemas en esta área pero es en 6º cuando se pregunta por una academia y aparecen los problemas en la ESO que es lo que realmente inquieta a los padres.” (9 de junio de 2004).

Un segundo grupo de problemas dentro de esta categoría es el que hace referencia al excesivo control, críticas y exigencias de los padres respecto a la educación de sus hijos independientemente de su grado de implicación en la educación de estos y que en ocasiones desbordan las posibilidades y competencias del docente. El principal problema con el que se encuentra el profesor novel es la presión de los padres para que adaptes el nivel del grupo al de sus hijos, sobre todo en cuanto a contenidos y tareas. Un aspecto en el que inciden muchos padres es en la cantidad y dificultad de los deberes que se mandan para casa pareciéndoles escasos o excesivos según sus intereses. Ocurre lo mismo respecto al ritmo de trabajo en el aula, la velocidad con que se avanza en la programación y el tipo de exámenes que realiza el profesor novel.

"Cuando iba para casa he tenido una conversación con la madre de un niño de 4º que no me ha gustado. Lo primero es que estoy harto de que me aborden por la calle cuando he terminado mi jornada, porque no es el lugar ni el momento de plantearme nada importante, para eso está la hora de padres los miércoles por la tarde. Esta señora me recriminó que su hijo va mal en inglés, que se le ha atragantado, que no le gusta que le riñan, que es un niño muy nervioso, que se le mandan muchos deberes (no seré yo)..., es decir, los mismos argumentos que la madre de A. según la tutora de 4º. Esto me molesta bastante porque parece que soy un ogro cuando son precisamente los niños que han ido aprobando (no me explico cómo) el inglés año tras año sin esfuerzo, pasando desapercibidos. Como yo he dicho basta y he comenzado a exigir, no mucho más de lo que plantea el libro, y me he puesto serio en cuanto a los deberes resulta que se les atraganta el inglés por mi manera de dar clase, cuando ningún otro padre se ha quejado. (...) Mientras las notas han sido PA otros años y los niños no comentaban nada del inglés, seguro que no han pisado por el colegio para preocuparse por esta asignatura, aunque sus hijos no aprendiesen nada, pero en cuanto se les acaba el chollo el malo soy yo porque riño, exijo mucho y suspendo." (10 de marzo de 2003).

Estos padres no entienden la educación como un proceso colectivo sino individual, estando el docente en su condición de funcionario público a su servicio y el interés de sus hijos por encima del de la clase. Esta perspectiva es reforzada según el profesor

novel por algunas academias de idiomas que inciden en el desarrollo de la competencia gramatical y utilizan metodologías más tradicionales haciendo que algunos padres desconfíen del nivel de exigencia y de la metodología utilizada.

"Por otro lado me comentó que la ha metido en una academia, lo que muchos padres ocultan porque piensan que puede molestarlos. El problema es esta competencia desleal que suponen cada vez más las academias que a veces resultan un obstáculo más que un beneficio en la relación con los padres. Lo digo porque a esta señora la han dicho que está muy floja (precisamente para que la matricule) y conmigo ha aprobado con lo que se genera una desconfianza respecto al nivel que logran los alumnos. Por otro lado, hay niños que van hasta cinco veces a la semana y luego se aburren en el aula, por no hablar del intrusismo de esta gente, ya que el año pasado me dijo una niña que su profesor particular quería reunirse conmigo. Sin comentarios." (19 de enero de 2003).

También hay una gran exigencia para dar respuesta a las necesidades educativas de algunos alumnos de una manera inmediata y efectiva. Para Javier, algunos padres focalizan en los profesores sentimientos de preocupación, impotencia, culpa por falta de atención a sus hijos..., generando un clima negativo que impide una relación de comunicación y colaboración. En algunos casos se ve incapaz de ofrecer una única solución a corto plazo al fracaso escolar y a las dificultades de aprendizaje de algunos de sus alumnos ya que muchas de ellas son el resultado de años de desfase y de una capacidad cognitiva baja. Sin embargo siente la presión en las reuniones individuales donde se le demanda de forma directa una explicación a situaciones muy complejas de las que muchas veces no tiene una explicación y considera que no tienen la formación necesaria para proponer medidas efectivas a corto plazo.

"Esta semana tengo que elaborar materiales para S., el hijo de un compañero que tiene dificultades de aprendizaje. Es triste darte cuenta de que te esfuerzas más cuando los padres te lo piden o bien te exigen y que te sientes más cómodo cuando se desentienden y te dejan trabajar a gusto. Aunque intentas tratar a todos por igual y les preparas actividades de refuerzo, es un hecho que cuando los padres están encima trabajas con el niño de distinta manera y es algo que eres consciente de que no puedes hacer con todos por falta de tiempo y en ocasiones porque supera tus funciones y tu horario como docente." (Diciembre de 2002).

“Primero ha venido la madre de R., una niña que es susceptible de apoyo. Le he explicado cómo va, sus dificultades..., pero me ha dado la impresión de que todos los años es lo mismo y que ya conoce a su hija. Después la he hecho algunas preguntas sobre su situación en casa, horarios, lugar de estudio, tiempo dedicado a la lectura..., pero me daba la impresión de que todo era parte de una rutina que a la madre no la interesaba. En mi opinión, básicamente hay dos tipos de padres, los de los niños que van bien y vienen a que les confirmes este hecho aumentando su orgullo, y los de los niños que tienen dificultades que vienen a por soluciones directas y sencillas. Esto último es lo que esperaba esta madre y como siempre me hizo la temida pregunta: “Entonces... ¿qué puedo hacer?”. Siempre que me preguntan esto me siento impotente porque no es tan fácil, quieren que les des una solución válida para todas las áreas, a corto plazo y a ser posible que no les comprometa en exceso, y al mismo tiempo que sea una medida novedosa que se aleje del típico “se debe esforzar más, tiene que dedicar más tiempo al estudio...”. La verdad es que hay dificultades que tienen que ver más con la falta de capacidad que con unos hábitos o técnicas concretas pero hay padres que no lo aceptan y ponen en ti toda la responsabilidad. En definitiva, esta señora se fue casi como vino, sin una solución concreta a corto plazo con lo cual me da la sensación de haber tenido una conversación absurda y no haberla ayudado en absoluto.” (9 de enero de 2004).

Otra de las dificultades con las que se encuentra Javier son las contradicciones entre la forma que tiene de organizar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la que reclaman algunos padres, consecuencia de su forma de entender la educación. Las primeras y más importantes contradicciones son los diferentes puntos de vista respecto a la metodología que se utiliza en el aula. En concreto se exige por parte de algunos padres una metodología más tradicional centrada en la enseñanza de contenidos gramaticales de manera abstracta y basada en ejercicios de interiorización mediante repetición, reflejo de la experiencia personal de algunos padres, y que muchos asocian a un mayor “nivel” de exigencia. Estos mismos padres suelen menospreciar una metodología más lúdica, basada en la comunicación e interacción constante para lograr la adquisición de la lengua de una forma lo más natural posible desde las primeras edades. Consideran que los juegos, las canciones, los “role plays”, los proyectos escritos, el trabajo en grupo..., son una pérdida de tiempo y no suponen un aprendizaje eficaz de la lengua extranjera.

"Después vino la madre de V. una niña muy trabajadora pero con una capacidad justa. (...) A pesar de reconocer las limitaciones de su hija cayó en la contradicción de quejarse del bajo nivel que tenían en estas áreas. Este es un error común en muchos padres, pensar que sus hijos van mal porque no les exigimos más esfuerzo ni les damos más contenidos para que vayan sobrados a Secundaria y así paliar las posibles dificultades futuras, cuando no se dan cuenta de que antes de avanzar es necesario afianzar los conocimientos anteriores. Concretamente se quejó de que en inglés su hija hace "cuatro bobaditas" en casa y que en Secundaria muchos de los que van bien se llevan la sorpresa. A pesar de que me lo dijo como quien no quiere la cosa sé por dónde iba así que le he explicado la razón de por qué no doy gramática ni mando ejercicios (grammar drills) en estos cursos. Este es un problema importante porque algunos padres quieren más deberes para casa pero de este tipo, y que su hijo estudie reglas gramaticales y estructuras. El problema es que no conocen el trabajo en el aula, los objetivos básicos en esta etapa ni todos los principios didácticos al respecto, sino que se fían de su experiencia." (19 de enero de 2003)

"Por último con respecto a que son cuatro palabritas y que el nivel es muy bajo no le di la razón justificándole que estoy ampliando mucho los contenidos del libro, el vocabulario..., haciéndola una comparación con lo que planteaba la guía y lo que yo hacía, aparte de lo de siempre, los padres no pueden ver el trabajo oral del aula. Ante esto me dijo que el niño al preguntarle que ha hecho en inglés no sabe contestar al contrario que en Conocimiento..., contestándola con el mismo argumento, ya que realizamos muchos juegos orales que el niño no percibe como actividades clásicas, además son asignaturas diferentes en contenidos, metodología, etc." (30 de enero de 2004).

Es especialmente en la etapa de Educación Infantil donde Javier tiene que justificar más los objetivos que se marca, el tipo de contenidos y destrezas a trabajar y la forma de hacerlo debido a una metodología en la que se prioriza la destreza de "listening", y la producción oral de los alumnos es espontánea y no forzada. En este sentido, algunos padres asocian la falta de producción sobre todo de vocabulario a una falta de aprendizaje y evolución.

“Es posible que haya cedido en parte a la presión externa, ya que lo que primero comprueban los padres es si el niño es capaz de responder a preguntas como What’s your name?, o si conoce los colores y los números. Si domina estos contenidos (sobre todo en los primeros niveles) consideran que el niño está aprendiendo inglés, si no, empiezan a preocuparse e incluso te preguntan cuándo lo vas a enseñar, independientemente de que estés desarrollando el listening con cuentos, el speaking con canciones, realices juegos comunicativos, etc. Si no saben estas cuatro frases, los números, los colores y cómo se dice perro y gato resulta que no saben inglés.” (29 de enero de 2003).

Aparte de tener una perspectiva diferente sobre cuál es la metodología más adecuada en la enseñanza de una lengua extranjera, algunos padres controlan aspectos como el aprendizaje de contenidos, el cumplimiento de la programación y temporalización, la evolución de sus hijos, la evaluación..., a través del libro de texto. Al no compartir la forma de entender el aprendizaje que tiene el docente, unido a cierta desconfianza y desconocimiento de lo que se trabaja realmente en el aula y del progreso de los niños más allá del aprendizaje de contenidos lingüísticos, algunos padres se aferran sólo al resultado, a las producciones escritas y a una evaluación cuantitativa.

“El problema vendrá cuando los niños lleven el libro al final de curso totalmente sin hacer, a ver cómo reaccionan los padres. Yo de momento me estoy curando en salud y estoy guardando todas sus producciones y actividades para que vean que ha habido un trabajo real, palpable, que es al final lo único que interesa a muchos, pero lo del dinero que les costó no se lo devuelve nadie.” (Enero de 2003).

“Quizá en esta etapa sea más conveniente la amplitud de conocimientos que la profundización pero también es cierto que hay que asegurarse la verdadera interiorización de los mismos y no hacer la vista gorda pasando a otro tema. Es un dilema bastante importante pero está claro que los padres muchas veces no valoran la calidad de lo que enseñas o si sus hijos realmente lo han aprendido sino si han visto todo el libro.” (31 de marzo de 2004).

A algunos padres les cuesta percibir y valorar aspectos como la evolución en las destrezas orales, la fluidez, el uso de estrategias extralingüísticas, el uso de técnicas de búsqueda de información, la capacidad de trabajo grupal..., sólo se fijan en el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales para lo cual el “Activity Book”

es el principal referente. La consecuencia inmediata es la presión que ejercen sobre el profesor novel para que aplique una metodología más tradicional y reclaman ejercicios como la construcción de frases descontextualizadas, la memorización de listas de vocabulario, traducciones, dictados..., incluyendo exámenes donde predominen las destrezas escritas. A esto se añade la importancia que algunos padres dan a una corrección sistemática y exhaustiva de las actividades escritas como sinónimo de interés y esfuerzo del docente, independientemente de su utilidad real como fuente de información para la evaluación continua o para el aprendizaje de los alumnos.

"Ha habido una niña que me ha vuelto a pedir traducir la canción, no sé si es porque lo hacen en su academia pero la he respondido que no hacía falta porque hay que entenderlo a la primera, según se lee y si hay palabras que no se entienden se intentan adivinar mirando el dibujo o con la ayuda del profesor. Esto lo digo porque sé que hay niños que trabajan en casa con el diccionario, supongo que con la buena intención de los padres, pero hay que dejar ciertos aspectos didácticos muy claros a través de los propios niños o bien mediante una reunión aunque esto último no lo hace nadie. Lo que está claro es que antes el maestro no tenía problemas de intromisiones ni interferencias respecto a sus criterios didácticos y pedagógicos, pero ahora la intervención de los padres, de academias, de profesores particulares, de hermanos mayores..., supone una contaminación en algunos casos de lo que quieres realizar en tu aula, por eso las reuniones y el consenso son importantes aunque en estas áreas no instrumentales los tutores lo consideran un poco fuera de lugar." (28 de abril de 2004).

"Hoy lo he observado y me doy cuenta de que los niños no prestan atención a lo que corriges ni siquiera cuando se sientan ya que lo guardan en el pupitre, además son correcciones de actividades ya pasadas con lo que a veces ni se acuerdan de cómo lo hicieron. En mi opinión, lo más útil sería intentar localizar errores que se repiten o que reflejan falta de entendimiento y realizar una coevaluación con el niño explicándole por qué falla y evitando que el error se consolide. Pero el problema es que la corrección se impone desde el exterior, desde los padres y se ha institucionalizado independientemente de su calidad exigiendo sólo que al abrir el libro al final de curso tenga anotaciones en rojo, bienes y males que no ayuda en nada al niño." (24 de mayo de 2004).

Desde el punto de vista de Javier estos padres suelen ejercer al mismo tiempo una gran presión sobre los propios niños haciendo que estudien y trabajen en casa desde una perspectiva tradicional y fomentando la individualidad y competitividad, surgiendo conflictos con la manera en que trabajan en el aula de inglés. Javier observa cómo estos padres tienen en cuenta las calificaciones de los demás alumnos, comparan la evolución y nivel de sus hijos y de la clase con el grupo paralelo y reclaman un aumento del nivel de exigencia tal como ellos lo entienden.

“Se trata de A., una niña cuyos padres son inmigrantes pero de un alto nivel profesional y económico. La madre de esta niña fue la que por Navidades me dijo el disgusto que tenía toda la familia porque había obtenido un regular en inglés (en writing, en las demás destrezas bien) haciendo alusión a la necesidad de estar entre los mejores, de sacar notas estupendas para poder triunfar..., es decir, una concepción de la educación que me sonaba a retrógrada y muy exigente. También me dijo que le iba a poner un profesor particular, que le mandase más deberes y le controlase, que le iba a castigar, etc.” (22 de abril de 2003).

Otra fuente clara de conflictos y contradicciones, que tiene que ver con la idea de algunos padres de cómo se debe enseñar esta área, es el proceso evaluativo. En ocasiones no se entiende la evaluación continua y global que lleva a cabo el profesor novel y se reclama la nota cuantitativa, la corrección permanente y exhaustiva, y los exámenes escritos en los que se compruebe el dominio de los contenidos lingüísticos en vez de la competencia comunicativa del alumno en las destrezas básicas. Es en las reuniones individuales con los padres de los alumnos que han suspendido donde surgen la mayoría de los conflictos ya que algunos padres desconfían de las anotaciones que realiza el profesor novel durante la evaluación continua y se ciñen al resultado de los controles especialmente a las pruebas escritas.

“Muchas veces me pregunto para qué sirven este tipo de exámenes, quizás para controlar a los que van regular o alguna sorpresa, y sobre todo para dejar constancia de la evaluación. Esto es muy importante porque a un padre no le puedes decir que a su hijo le has evaluado de forma continua y enseñarle unas parrillas de observación donde vienen una serie de abreviaturas que no le dicen nada. Para los padres el sinónimo de evaluación es el examen, poder tocarlo y ver la nota, si no parece que les engañas y que has suspendido a su hijo porque le tienes manía.” (26 de noviembre de 2002)

"A última hora he tenido clase con 3º. (...) Este es un curso en el que los controles no están todavía arraigados frente a la evaluación de las producciones de los niños y el control del trabajo diario. No obstante, es posible que algún padre te exija los controles como prueba tangible de la evaluación de su hijo sin entender del todo lo de la evaluación continua, sobre todo si no hay una tabla de registro o algo similar. La cuestión es que yo no he visto necesario realizarlo por dos razones, la primera por el alto nivel general de la clase y su trabajo diario, la segunda porque he realizado numerosas actividades de carácter evaluativo que sin tener el formato de un control me han dado una información básica para poder evaluar." (17 de diciembre de 2003).

"A la mayoría no les sirve que les enseñes unas hojas de observación con las intervenciones de su hijo, su respuesta en las distintas situaciones de comunicación..., sino que buscan algo objetivo, un examen con nota numérica que puedan revisar, de lo contrario enseguida se corre la voz de que este profesor no evalúa ni realiza exámenes interpretándose como falta de trabajo o interés. Por lo tanto, creo que la mayoría, y mucho más yo, optamos por la evaluación continua pero rematamos con una prueba final que a veces no aporta, como en este caso, información novedosa porque hemos realizado actividades de este tipo bastantes veces y junto con los "projects" tengo suficientes datos." (5 de marzo de 2004).

Toda esta presión para que Javier modifique su metodología en ocasiones va más allá de sugerencias y críticas constructivas realizadas de manera individual, derivando en críticas abiertas y al cuestionamiento de la capacidad del docente, profesionalidad, dominio de la materia, conocimiento didáctico y pedagógico y en ocasiones menosprecio de la autoridad del docente.

Aunque esta situación se da en pocas ocasiones genera en el profesor novel un gran desánimo y una baja autoestima ocasional que le hace dudar de alguna de sus decisiones y principios didácticos y pedagógicos adquiridos durante la formación inicial.

El que algunos padres responsabilizan al profesor novel de cualquier situación negativa (mal comportamiento, malas notas,...) sobreprotegiendo al alumno y dándole la razón en todo momento por encima del criterio profesional del docente es otra de las situaciones que minan la motivación del profesor novel, sobre todo cuando es

consciente de que este tipo de conflictos se incrementan por su edad y condición de profesor principiante y provisional en el centro.

“Por la tarde, a la salida de una de las actividades extraescolares, S. un niño de 6º, comenzó a jugar con el balón dentro del centro cerca de la sala de informática. Yo como estaba por allí cerca le quité el balón y le dije que hasta el Lunes no se lo daba, entre otras cosas por la chulería que mostraba. Esta mañana he visto nada más entrar que el balón no estaba en su sitio y el bedel me ha dicho que vino el padre del niño de muy malas formas a por el balón y que se lo tuvo que dar. Esto me ha sentado muy mal y me ha hecho perder en parte la ilusión por esta profesión. Nos hemos convertido en meros transmisores de conocimientos ante ciertos padres que nos ven como cuidadores de sus hijos mientras ellos trabajan. Se suponen que son ellos los que les educan, cuando les dejan venir sin libros al colegio o no les despiertan para venir..., pero no se te ocurra castigarles o llevarles la contraria porque siempre estará detrás ese gran padre que da la cara por su hijo quitándole toda razón y autoridad al maestro.” (2 de noviembre de 2002).

"Hoy se han vuelto a pelear dos niños en el recreo. Los pequeños son más inocentes y recurren al profesor para atajar conflictos, pero los mayores son bastante agresivos y tienen bastante fuerza con lo que hay que actuar inmediatamente. Gracias a que estaba cerca y a que es un patio pequeño, porque es bastante difícil prever estas situaciones y las consecuencias pueden ser graves, no tanto por los niños sino por los padres. La verdad es que muchas veces estos son mucho más agresivos y llevan los problemas de la escuela al barrio y a la comunidad educativa. Los niños perdonan y olvidan, pero cuidado con ciertos padres quienes responsabilizan cuando les interesa al colegio de todo pero no les pidas cuentas de la educación de sus hijos." (8 de abril de 2003).

Más allá de conflictos ocasionales con algunos padres, Javier reflexiona en los diarios y percibe como un problema muy importante el cuestionamiento de la autoridad y profesionalidad de los docentes que lleva a cabo parte de la sociedad. En ambos diarios aparecen numerosas reflexiones referentes a la valoración social de la función del maestro. Aunque Javier destaca la valoración y refuerzo positivos por parte de muchos miembros de la comunidad educativa, es consciente también de una baja valoración social generalizada, sobre todo en lo que se refiere a resultados académicos, nivel de exigencia y comportamiento del alumnado. Para el profesor novel una de las principales

causas es el excesivo protagonismo que la Administración y la sociedad han otorgado a los padres a través del Consejo Escolar y del AMPA, sobre todo cuando algunos ven en estos cauces de participación la manera de controlar, presionar y criticar la labor docente, más que el aporte de ideas, las sugerencias constructivas y la implicación responsable en la educación de sus hijos.

“El AMPA ha preparado una encuesta sobre el Centro incluyendo cuestiones que afectan a la labor del profesorado (metodología, nivel académico alcanzado...) y que en nuestra opinión no están preparados para juzgar en cuanto que no son profesionales. Desde mi punto de vista, el objetivo final es publicar en la revista del colegio los porcentajes por cursos con lo que algún compañero puede salir mal parado injustamente. Creo que la función de esta asociación no es la de controlar al profesorado (para eso está la inspección educativa) sino aportar ideas, colaborar..., y están consiguiendo justamente lo contrario, que la relación padres-profesores se rompa.” (26 de mayo de 2004).

Por otro lado Javier percibe una contradicción clara en la sociedad. Por un lado se pone en duda la calidad del sistema educativo pero por otro se le otorga mayor responsabilidad al profesorado aumentando constantemente sus funciones que muchas veces no llegan a estar definidas. Javier percibe la dejadez en la responsabilidad de educar de las familias y de la sociedad recayendo sobre el profesor pero privándole a la vez del apoyo, del tiempo y de los medios necesarios.

Son continuos los programas y campañas propuestos por la Administración y todo tipo de asociaciones para educar a los alumnos en aspectos que tradicionalmente han sido responsabilidad de las familias. También se considera como parte de nuestras funciones realizar actividades de fin de curso, excursiones, cumpleaños, unidades didácticas concretas sobre festividades..., lo cual para Javier no sería un problema si no se impusiera desde fuera y se convirtiera en sinónimo de implicación y esfuerzo docente por encima del trabajo diario.

“El problema es que algunos directores y profesores para quedar bien con los padres “obligan” al resto a hacer una fiesta que supone grandes inconvenientes en la programación y un trabajo constante que empieza casi un mes antes. Además, el colmo es que las mejores fiestas, con teatro, actuaciones..., se han realizado en colegios donde la participación de los padres era nula, hasta el punto de haber problemas para formar

el AMPA, y su asistencia a las reuniones con el tutor irrisorias. Eso sí, cuando había fiesta aparecían todos los padres, a algunos les veías por primera vez, con sus cámaras y exigiendo que todo saliese bien. Nos hemos creado una dependencia con las fiestas excesiva, ya no es en Navidad, es en Carnaval, la fiesta del colegio, el Día de la Paz..., hay que superarse cada año y vender el producto a una comunidad educativa que no se implica.” (11 de diciembre de 2003).

“El problema está en mi opinión en que las familias han delegado en la escuela todas las funciones educativas y no sólo el aprendizaje ni la educación en valores, sino aspectos esenciales que durante generaciones los niños han aprendido en casa como la higiene personal, la educación del consumidor, la buena alimentación..., que en la escuela se debe reforzar pero no exigir una responsabilidad directa.” (11 de febrero de 2004).

Otro de las dificultades que encuentra Javier en la relación con los padres es la cada vez mayor diversidad cultural de las familias de los alumnos principalmente por el aumento de la inmigración. Aquí se pueden diferenciar dos condicionantes que afectan a la relación, comunicación y grado de colaboración de Javier con algunos padres: la diferencia cultural y las diferencias en cuanto a la formación, nivel cultural y valoración de la enseñanza de los padres. Con respecto al primero, en el diario se describen como principales dificultades la falta de entendimiento a causa del idioma, la poca valoración de la educación en algunas culturas, las diferentes creencias religiosas que afectan a la enseñanza de ciertos tópicos y contenidos y los diferentes valores, hábitos y normas que adquieren los alumnos en su contexto familiar.

“Resulta que la madre de un niño de 5º y su hermana de 2º es testigo de Jehová y le preocupa mucho el tema de la Navidad. Ya el profesor de música me comentó que esta señora le había pedido por favor que no tocase villancicos, o que al menos no obligara a los niños a hacerlo. Lo mismo me ha pedido a mí a la salida de clase. He intentado explicarla que yo voy a abordar este tema no desde el punto de vista religioso, sino comunicativo y lingüístico, como mucho sociocultural respecto a los países de habla inglesa. Ya le he dicho que yo no voy a obligar a nadie, pero que en 5º no me voy a limitar a darles un dibujo ni a hacer una felicitación, sino a aprender inglés, y que esto puede perjudicar a su hijo.” (5 de diciembre de 2002).

Javier percibe un segundo condicionante en el grado y tipo de relación con los padres que son las diferencias en cuanto a su formación y nivel cultural. Por lo general, aunque hay numerosas excepciones, Javier considera que un bajo nivel cultural y formativo de los padres influye negativamente en los hijos a los que no transmiten la importancia de la educación, valores como el esfuerzo y hábitos como el estudio y la lectura.

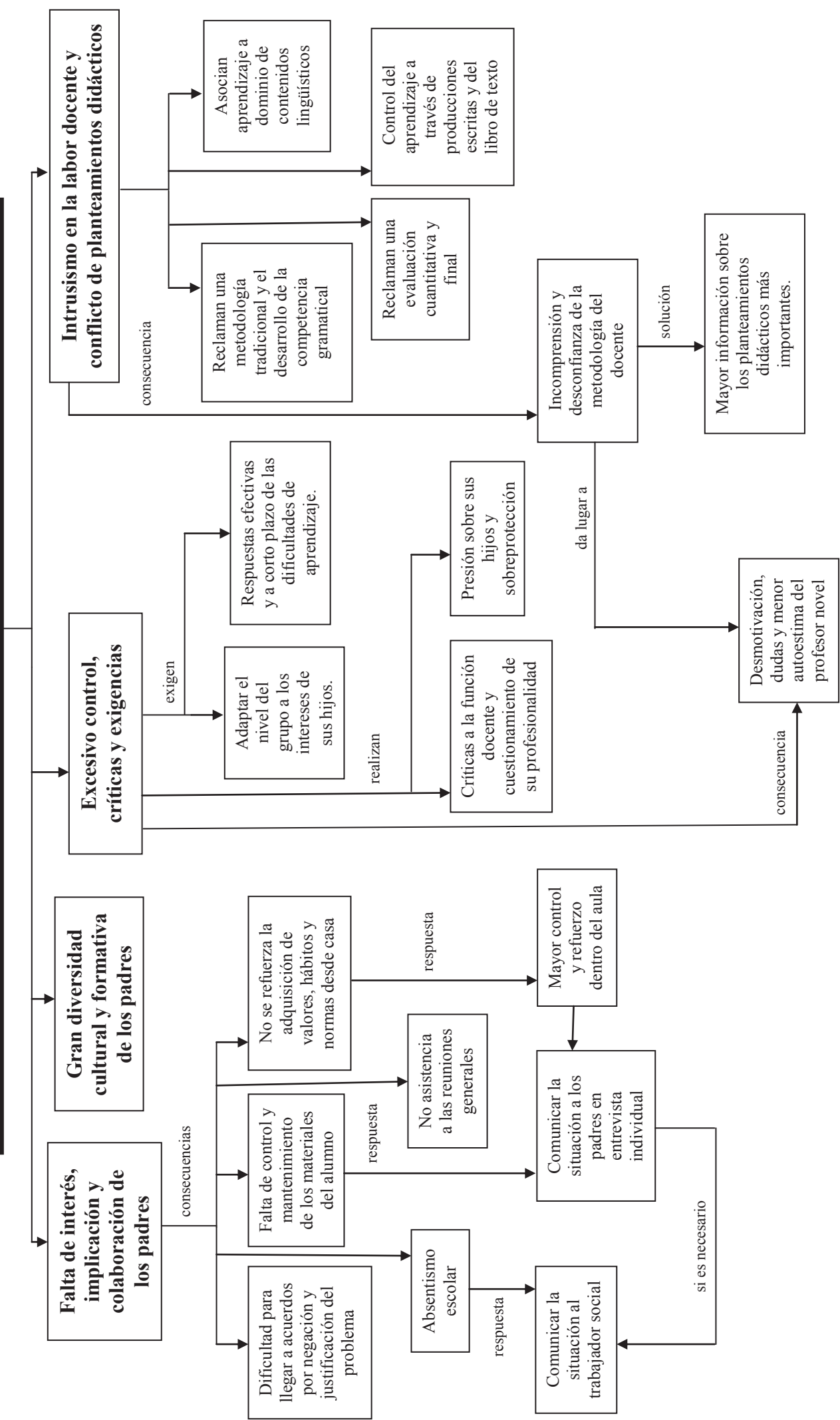
“Lo que más pena me da es que esta niña está prácticamente sentenciada al fracaso escolar con lo pequeña que es. Mientras los demás niños han avanzado bastante en la lectoescritura, y han adquirido los hábitos y normas básicas esta niña va tres años retrasada con lo que en primero automáticamente va a requerir adaptaciones curriculares y apoyo constante porque sí, por la irresponsabilidad de sus padres y porque no se consolida esta etapa como obligatoria, lo que perjudica como siempre a ciertos colectivos donde la cultura del estudio no ha arraigado todavía.” (9 de abril de 2003).

Con respecto al área Javier destaca la importancia que tiene, no sólo el nivel cultural sino especialmente el conocimiento o no de la lengua extranjera por parte de los padres y el acercamiento sociocultural de los niños mediante experiencias directas ya que todo esto va a permitir trabajar las destrezas orales en casa y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma.

“Estamos con el tema de la familia y ya dominan el vocabulario oralmente con apenas unos juegos comunicativos de “flashcards”, algo que me llevaba bastante más tiempo con los alumnos del año pasado. La diferencia es que los padres de estos están muy pendientes, tienen un mayor nivel cultural (la mayoría saben algo de inglés) y les hacen repasar a diario” (18 de noviembre de 2003).

“Este esquema general ha permitido iniciar, como pretendía, un debate sobre las características socioculturales que se pueden desprender de la comida. Al igual que todos los años les hablo de mi propia experiencia en Inglaterra y mis anécdotas con la comida, lo que les encanta. La diferencia es que estoy en un centro donde los niños pertenecen a unas familias con mayor capacidad económica y desarrollo cultural y en este sentido tienen más conocimientos previos sobre la cultura de otros países. Sergio habló de la comida en Francia, Adrián de los turistas en Tenerife..., lo que va a dar más juego a la hora de realizar la comparación cultural sin caer en tópicos” (10 de marzo de 2004).

PROBLEMAS DEL DOCENTE EN LA RELACION CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS



3.2.10. Problemas del profesor novel respecto a la relación con sus alumnos

En esta categoría se incluyen las dificultades que encuentra el profesor novel para establecer y definir su rol docente, ganarse la confianza de los niños, llegar a conocerles, motivarles, conectar con sus intereses..., más allá de los conflictos propios de la falta de disciplina ya descritos anteriormente.

Javier considera que el tipo de relación que establece con los alumnos desde principio de curso es un factor esencial para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. En este sentido llegar a crear en el aula una atmósfera de confianza y ganas de aprender es una de las preocupaciones que tiene el profesor novel y que así refleja en sus diarios personales.

Una de las primeras dificultades que describe a la hora de conseguir un clima relajado, de confianza y favorecedor de un aprendizaje significativo de la lengua extranjera es el de identificar y promover en el aula aquellas situaciones y actividades que por diferentes razones generan un **gran interés y motivación** en los alumnos.

De entre todas las situaciones de aula y toma de decisiones encaminadas a este objetivo, hay algunas que contribuyen especialmente a generar motivación e interés en el aula. La primera de ellas es conseguir conectar el uso de la lengua y los contenidos trabajados con la vida cotidiana y las experiencias personales de los alumnos haciendo significativo el aprendizaje. Una de las situaciones que más les motiva es establecer vínculos lingüísticos y socioculturales mediante comparación con la lengua extranjera y la cultura de los países donde se habla.

"A última hora he ido a 6ºB. Seguimos con la unidad de las vacaciones e intento hacerlo lo más significativo posible dejando que hablen de sus experiencias especialmente las de los niños que proceden de otros países ya que aportan una información muy valiosa. El caso más claro es el de A. la niña americana a la que constantemente pregunto sobre las diferencias culturales hasta el punto de que se ha convertido en unos de mis principales recursos en el aula. Le encanta contarnos sus vacaciones en Miami, el tiempo que hace, la ropa que lleva, los sitios que visita, las actividades que realiza, etc. Otro caso es el de Z. un niño búlgaro que trabaja muchísimo cuando los "projects" tienen que ver con su país de origen por tanto siempre le sugiero que lo enfoque de esta manera pero con libertad. Por ejemplo, en el

“project” de la unidad pasada en el que tenían que hacer un mapa de su barrio y describir los edificios, parques, cines..., que hay, Z. eligió hacerlo de su barrio de origen y se notó mucho su esfuerzo y empeño porque habitualmente no entrega estos trabajos a tiempo” (17 de mayo de 2004).

Otra forma de motivar a los alumnos y establecer un clima de aula adecuado es la utilización de contratos didácticos y llegar a acuerdos con los alumnos. Según Javier, el pedir su opinión y hacerles partícipes en la toma de decisiones del aula y darles diferentes posibilidades de elección hace que los niños se sientan valorados además de fomentar su autonomía y estima personal, especialmente en los más mayores. En este sentido, no sólo ve como positivo negociar aspectos como las normas de clase, los castigos o aspectos organizativos como los agrupamientos, sino también otros aspectos como los contenidos de ampliación o cómo organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Yo tengo todo esto en cuenta para establecer una especie de contrato didáctico en el que ellos deciden lo que quieren aprender y que yo completo con lo que es necesario que aprendan. Aunque la mayoría de sus peticiones, intereses y conocimientos previos son contemplados por el libro, me gusta conocer su opinión porque es bueno ampliar contenidos partiendo de sus motivaciones” (29 de enero de 2003).

“Me gusta mucho y es muy útil que los alumnos planteen alternativas, juegos nuevos, ideas..., que yo siempre tengo en cuenta para que se sientan protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que les hace implicarse más en el mismo aumentando su motivación y atención” (1 de marzo de 2004).

“Al final de la clase me he acordado del control, así que les he preguntado cuándo querían hacerlo. Me he dado cuenta de que de manera inconsciente les estoy haciendo participar cada vez más en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje negociando prácticamente todo y preguntándoles su opinión constantemente. Sé que otros compañeros ponen la fecha del examen, los deberes, deciden horarios, cambios actividades..., apenas sin consultar, posiblemente porque piensan que los niños no tienen nada que aportar cuando si les escuchas te dan numerosas ideas. Los niños son más nobles de lo que pensamos y cuando se sienten integrados realmente en las decisiones del aula las toman con responsabilidad. Aparte de decidir la fecha del examen les he dejado decidir las pruebas de este y han surgido ideas bastante buenas

que no había considerado pero me he quedado sobre todo sorprendido por su sentido de la evaluación ajustando lo que querían hacer a lo visto en clase y al nivel adquirido, porque lo más lógico es que me propusieran actividades sencillas" (5 de mayo de 2004).

Otra decisión del profesor novel que ayuda a generar este clima en el aula es incentivar la auto-evaluación y la co-evaluación. Dejar en ocasiones a un lado la función de corrección y situar la responsabilidad de evaluar su propio aprendizaje y progreso en los alumnos vuelve a poner de manifiesto la confianza que el docente deposita en ellos y así lo perciben, lo que de nuevo les motiva reflejándose en su progreso.

"Volviendo a las clases, hoy he dedicado las sesiones de inglés a corregir los exámenes con los alumnos ya que veo absurdo el simple hecho de dárselos porque sólo se van a fijar en la nota y no se va a producir el necesario proceso de reflexión. Por esta razón lo hemos vuelto a hacer entre todos exponiendo dudas y los problemas más comunes que es lo que realmente aporta información al docente sobre cuáles han sido las dificultades y lagunas más comunes. (...) Después de corregirlo en común me gusta establecer un debate en el que expongan sus quejas sobre la manera de dar la clase, cómo estudian en casa, cuáles son las posibles causas de los suspensos..., lo que supone un ejercicio de coevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje esencial para mejorar como docente" (20 de febrero de 2004).

"Una de las actividades que voy a incluir en la evaluación final va a ser un "picture dictation" con lo cual he preparado un ensayo general mediante una actividad por parejas en la que un niño dibuja una isla y se la dicta a su compañero quien tiene que dibujarla y viceversa. Además de trabajar las destrezas de "speaking" y "listening" de manera integrada, he querido aprovechar para trabajar la coevaluación dejándoles la responsabilidad de ayudar al compañero, evaluar el resultado (comparando ambos dibujos) y ponerle una nota. La actividad ha sido un éxito porque no la he planteado como competición sino como trabajo colaborativo y porque estaban muy motivados, quizá porque no están acostumbrados a este tipo de actividades" (3 de marzo de 2004).

Lo mismo ocurre al evitar un rol docente demasiado directivo. Javier es consciente de la importancia de informar a los alumnos de forma clara de cuáles son los objetivos de aprendizaje, qué se espera de ellos y qué estrategias deberían poner en práctica para lograr unos buenos resultados. Que los alumnos sepan en todo momento a qué atenerse

y cuál es el grado de exigencia evitando la incertidumbre y la desorganización ayuda de forma importante a lograr esta atmósfera de trabajo y motivación. Lógicamente Javier se da cuenta de que este grado de exigencia debe estar acorde con el nivel real de los alumnos para lo cual es necesario conocer sus capacidades y conocimientos previos. Además el profesor novel observa cómo los niños de cierto éxito académico valoran positivamente que se les exija, sintiéndose más motivados frente a exámenes y actividades más complejas mejorando finalmente el clima del aula y la valoración que tienen del profesor novel.

“Es un grupo bastante trabajador, les gusta superarse y casi siempre se mueven por motivación intrínseca. Creo que la razón de que me pidiesen este control es la superación personal, ya que algunos se han “picado” por las bajas notas de la primera evaluación. En ciertos casos lo he hecho conscientemente porque estaban acostumbrados en años anteriores a sacar muy buenas notas con la otra profesora cuando su nivel tampoco es tan alto. Ellos mismos me reconocen que este año les estoy dando caña, soy más exigente y que los controles son más difíciles. Al menos he conseguido que se tomen más en serio la asignatura ya que no dedicaban apenas tiempo en casa con la idea de que ya la tenían aprobada si estudiaban cuatro palabritas de vocabulario” (14 de enero de 2003).

No obstante, algunos alumnos no encajan bien un aumento de la exigencia, el cambio de normas y diferentes formas de actuar del profesor novel a principio de curso frente a otros años donde su situación era más cómoda. Esto genera una tensión en estos alumnos que incluso trasciende a los padres generando un clima negativo e incluso de rechazo al nuevo profesor. Para evitar este problema Javier intenta a principio de curso introducir cambios progresivos en la dinámica del aula ya que para algunos niños enfrentarse a nuevas normas, rutinas, grado de exigencia, nueva metodología..., con respecto a los cursos anteriores les genera cierto grado de ansiedad. Un ejemplo al que hace referencia Javier es el hecho de hablarles en inglés cuando no están acostumbrados y les requiere un esfuerzo.

“Esto me supuso muchas decepciones y problemas cuando los niños no me entendían a pesar del constante apoyo visual y gestual (...) En estos casos yo lo que hago es utilizar el español la primera vez para asegurarme el adecuado desarrollo de la actividad, y a partir de que el niño tiene claro el significado global de una situación utilizo el inglés

en dicha situación y parecidas. Con esto evito la traducción directa, me aseguro una comprensión básica de grandes grupos de actividades y situaciones y puedo utilizar el inglés sin perjudicar a los niños. Este principio lo utilizo en todos los cursos, donde empiezo utilizando bastante el español y voy incrementando progresivamente el inglés. Pero es necesario hacer un contrato didáctico de este tipo al principio de curso y dejar bien claro que la utilización del español es en contadas situaciones" (25 de noviembre de 2002).

Otro de los aspectos que el profesor novel considera que aumentan la motivación, predispone a los alumnos para el aprendizaje y ayuda a generar una atmósfera positiva en el aula, es establecer una línea clara de actuación para la sesión, semana y unidad didáctica. Para ello Javier considera muy importante la fase de presentación al comienzo de las unidades didácticas en donde organiza e introduce los contenidos nuevos mediante organizadores previos, informa a los alumnos del plan de trabajo y les pide de nuevo su colaboración para ajustarlo a sus intereses.

"Como siempre he comenzado estableciendo los organizadores previos pidiéndoles que echasen un vistazo al tema y pensasen cuál es el tema principal, qué van a aprender, de qué manera van a utilizar la lengua, qué necesitan para ello, etc. Creo que aunque se utilice una sesión en esto es muy positivo porque conocen en todo momento qué se les va a pedir y están situados, lo que dificulta que se pierdan. Salieron muchas ideas que luego incluso me hacen pensar en nuevas posibilidades, situaciones de comunicación y tareas, lo que me hace darme cuenta de que es muy útil escuchar a los niños" (10 de febrero de 2004).

Lograr conectar con sus intereses y generar en ellos un deseo de aprender genera a su vez una serie de consecuencias positivas tanto en el proceso de enseñanza como en el aprendizaje de los niños. La primera de ellas es el aumento de la motivación del profesor novel. Javier describe cómo el hecho de conectar con los intereses de los alumnos y observar su deseo de aprender y su motivación por trabajar se contagia y se retroalimenta siendo una vacuna eficaz contra los estados puntuales de cansancio mental y desmotivación del docente.

"Creo que es esencial el estado anímico del profesor en el éxito de las clases. Parece que cuando estás de buen humor las cosas salen mejor, parece que los niños aprenden más y se portan mejor. Hoy lo he comprobado, me he propuesto no enfadarme y

divertirme con los niños y las clases han ido mucho mejor, o al menos eso me ha parecido, parece que es verdad eso del efecto Pigmalión" (27 de noviembre de 2002).

"Después de presentar el vocabulario sobre sus materiales usando el "picture dictionary" se me ocurrió dibujar en la pizarra un plano de la clase donde con la colaboración de todos fuimos colocando los distintos muebles, objetos y espacios (los fundamentales) buscando las palabras desconocidas en el diccionario. La verdad es que estaban muy motivados con lo que me decidí a ampliar la importancia de la actividad y les propuse realizar un pequeño proyecto consistente en dibujar el plano del aula con todo el vocabulario encontrado para colocarlos en el tablón. Como si fuera una cadena lógica también les propuse para más adelante realizar otro sobre el colegio, con sus espacios (gym, library...) y pasar su horario a inglés para trabajar con él. La verdad es que esta ha sido una de mis mejores clases, y como siempre ha surgido como de la nada dejándome llevar por las ideas de los niños e improvisando, parece que las mejores clases son las que no se preparan. Lo que está claro es que sin querer he planteado esta lección a partir de la realización de pequeños proyectos en los que los niños van a ampliar bastante más los contenidos del libro pero por descubrimiento y dentro de un proceso de "learning by doing" (22 de octubre de 2003).

Por el contrario la falta de esfuerzo, normalmente reflejada en la no realización de las tareas que el docente manda para casa, la indisciplina y la falta de atención en las actividades de comprensión oral y las explicaciones hacen que el profesor imparta la clase en un estado de tensión que perjudica el clima del aula y la relación con sus alumnos. Los momentos más tensos llegan a la hora de reprobar ciertas actitudes contrarias a las normas del aula e imponer castigos.

"La verdad es que estas situaciones me ponen de muy mal humor ya que me siento impotente, reñirles o explicarles la necesidad de hacerlo no sirve de nada, sólo reaccionan con el castigo. No entienden el sentido ni la utilidad de los deberes para su formación y su futuro, para ellos no es más que un esfuerzo concreto e inmediato que no harán si no tienen una motivación externa fuerte (al menos la mayoría). Amenazarles con suspender, con que el año que viene..., no tiene efecto así que debo intentar, ya no porque es tarde, establecer un sistema de castigos firme y coherente el curso que viene y que ellos conozcan" (20 de mayo de 2003).

"Yo la verdad es que si no vienen estos dos elementos me alegro y voy con mejor predisposición, en cambio ha habido días que he entrado en clase tenso, a la defensiva, consciente del enfrentamiento y esto repercute en la calidad de mis clases" (12 de noviembre de 2002).

Otra consecuencia directa de lograr el interés de los alumnos es la influencia positiva que tiene sobre el tipo de metodología y la dinámica en el aula por las que opta Javier. Es consciente de cómo un clima de motivación y ganas de trabajar le lleva a optar por situaciones de aula mucho más lúdicas, creativas y comunicativas, dándole todo el protagonismo al alumno y estando abierto a sus sugerencias.

"La primera clase de inglés que he tenido ha sido con 6°C antes del recreo. Han entregado la actividad de writing "Supersport" consistente en dibujar a un superhéroe deportivo y escribir sobre lo que es capaz de hacer o no. Este tipo de actividades son muy útiles a la hora de que interioricen ciertas estructuras que se repiten pero de manera contextualizada y dando al niño la libertad para expresar en inglés lo que imagine. Me he dado cuenta de que este tipo de actividades en las que el niño tienen que decidir y usar la lengua con un grado de independencia importante son muy motivantes porque ven que sus producciones no son todas iguales sino que están personalizadas, ellos eligen y la elección supone mayor implicación y motivación hacia la tarea" (12 de marzo de 2004).

En donde más queda reflejada la influencia de la motivación en las decisiones metodológicas del profesor novel es en el tipo de actividades las cuales suelen ser de producción libre y trabajo grupal. Cabe destacar aquí que las actividades de recopilación de información personal como las "information tables", los "role play" orales, los juegos grupales de competición y obtención de puntos y los "projects" escritos son normalmente las actividades más motivantes y para las cuales los alumnos reclaman más tiempo. Según Javier también es muy motivante para los alumnos que las actividades estén relacionadas y encaminadas a una tarea final o producto que sea funcional y significativo para ellos como elaborar un cómic, escribir una carta a un amigo, interpretar una obra de teatro o grabar un CD con las canciones de clase.

"Después del recreo tuve la hora de lectura con los míos de 5º, pero aproveché para mandarles una actividad para casa de inglés. En principio era muy sencilla y consistía en anotar la fecha del cumpleaños de sus familiares directos. El libro proponía esta

actividad como una tarea final en la que tenían que hacer ellos la agenda, diseñarla, hacer la portada..., pero no he tenido en cuenta esta actividad porque he considerado que el esfuerzo no valía la pena con respecto a la práctica del inglés que suponía. En cambio los niños reaccionaron muy bien y sugirieron hacerlo como "project" incluyendo las fechas de cumpleaños de todos los de la clase para poder utilizarla realmente como agenda. Yo he accedido ante su motivación, lo que me ha hecho pensar que una cosa es lo que yo piense que puede motivarles y otra cosa son sus gustos, por tanto es mejor pedirles su opinión siempre. Yo veo todas las actividades desde el punto de vista comunicativo y lingüístico, analizo su finalidad y utilidad para el niño, pero ellos lo ven de otra manera ven su utilidad e interés inmediato convirtiéndose el uso del inglés en un requisito más al igual que el trabajo manual. En este sentido me estoy dando cuenta de lo positivo que es utilizar la lengua para realizar algo útil, un proyecto o tarea final que manejen después como el horario de clase en inglés, la agenda, la carta de los Reyes Magos, el diálogo en conversación telefónica que expusieron en clase, etc." (9 de febrero de 2004).

"Estos proyectos o tareas finales me parecen muy importantes porque permiten en todo momento que el niño sepa lo que aprende y para qué, que tenga un objetivo a corto plazo en la utilización de la lengua, porque a estas edades no les puedes hablar de que el inglés les va a ser muy útil en su profesión, etc. Hay que plantearles retos inmediatos, cercanos a través de los que puedan comprobar que los objetivos que nos hemos marcado al principio se cumplen y que realmente los contenidos que han aprendido y utilizado "funcionan", los pueden utilizar en numerosos juegos y actividades. Es para mí esencial que nunca pierdan la perspectiva de qué aprenden y para qué por eso desde el principio mantengo una línea lógica que se traduce en presentar los elementos lingüísticos que necesitamos para el proyecto final (vocabulario, estructuras lingüísticas...), realizar una serie de actividades comunicativas para practicar y aprender a usar dichos contenidos y por último aplicar todos sus conocimientos en el proyecto final como culminación, objetivo y elemento de autoevaluación" (20 de febrero de 2004).

"Finalmente, como les he visto tan motivados he pensado qué hacer como colofón teniendo en cuenta lo que aprendí en la Facultad respecto a la importancia de que las producciones de los alumnos permanezcan, es decir, que exista un producto final que se pueda contemplar como prueba del esfuerzo. En el caso de la destreza de producción

escrita, es más sencillo ya que permanece y puede ser expuesto, como en el caso de los “projects”. En cambio he notado que los niños a pesar de tener una gran motivación hacia las actividades y tareas orales las valoran menos, precisamente por eso es por lo que puede convertirse en una costumbre negativa. (...) En este sentido, les he dicho que mañana lo vamos a grabar en vídeo y lo vamos a visionar para ver que tal lo han hecho y qué se puede mejorar, realizando un ejercicio excelente de autoevaluación y coevaluación” (31 de marzo de 2004).

Estas ganas por trabajar más obliga a Javier a ampliar el tiempo estimado inicialmente para ciertas actividades influyendo en la organización temporal de la sesión, en la programación semanal y en la de la unidad didáctica.

“La verdad es que me estoy dando cuenta que en este caso son los niños los que dirigen en parte la clase ya que me dejo llevar por sus intereses y les doy mucha participación. Se inventan actividades y juegos comunicativos en el momento o variantes de algunos que planteo yo, pero no me importa variar la sesión si con eso veo que aprenden” (21 de noviembre de 2002).

“Después de esto, y dispuesto a pasar a otra cosa, me dijeron que por qué no leía cada uno un personaje de la historia cambiando las voces. El hecho es que al final hicimos un “role-play” en toda regla por grupos, lo cual me había planteado pero que deseché porque me parecía complicado para ellos. La verdad es que ha sido una clase estupenda que hemos ido improvisando todos y que no me esperaba. Otras veces modifíco la programación en función del ritmo de los alumnos, si están cansados, si dan guerra..., pero cuando más me gusta hacerlo es cuando están motivados y me piden cambios a los que accedo aunque respetando unos límites” (5 de diciembre de 2002).

Javier también destaca en sus diarios la variedad para evitar el aburrimiento, la rutina y la desmotivación, proponiendo actividades con diferentes formatos, materiales y recursos novedosos y variados y la propuesta de espacios y contextos de comunicación diferentes.

En este sentido, es muy positivo para el profesor novel introducir actividades especiales y “sorpresas” que les saquen de cierta rutina diaria como la utilización de las nuevas tecnologías, el uso de materiales audiovisuales, la realización de alguna “fiesta” en fechas señaladas como Navidad, grabar algunas de sus producciones en vídeo, etc.

"Después del recreo dedicamos el tiempo a la fiesta. La verdad es que es un lío preparar todo y luego recogerlo pero les hace mucha ilusión y permite estrechar los lazos entre los compañeros y mejorar el clima de clase. Han estado contando chistes y adivinanzas y la verdad es que se lo han pasado genial aunque a veces me pregunto por qué me meto en estos líos, la respuesta puede estar en que me da miedo caer en una rutina de evitar esfuerzos porque veo que hay compañeros que han caído en un círculo vicioso de no comprometerse y hacer justo lo necesario tomándome esta profesión como un trabajo como otro cualquiera y no quiero que me ocurra eso y mucho menos ahora" (19 de diciembre de 2003).

"Después de establecer los organizadores previos, repasamos el vocabulario que aparece en el software "Word's Bird" sobre este tema y que anotaron el otro día (...) es un medio para ampliar el vocabulario de una forma divertida e introducir los nuevos tópicos. Otra posibilidad es facilitarles estos programas para que trabajen en casa, como así me han pedido ya dos niñas, pero por otro lado limita bastante el trabajo de los siguientes cursos aunque nadie me asegura esta continuidad, así que lo más probable es que lo haga" (10 de febrero de 2004).

En el caso de que el clima del aula sea negativo y el docente y los alumnos estén alterados, normalmente después de enfadarse y tener que castigar a algún niño o a la clase en general, el profesor novel es consciente de cómo opta por una metodología menos lúdica basada en la presentación directa de contenidos seguido de actividades controladas e individuales dejando las que requieren un clima más distendido para otra sesión. El verdadero problema llega cuando de manera generalizada no existe un clima positivo en el aula, no siempre por falta de disciplina sino más bien por falta de hábitos y de interiorización de actitudes. Javier tiene que hacer un esfuerzo para que no afecte a su metodología ni estado de ánimo a largo plazo independientemente de la actitud de sus alumnos. Entiende que la clave está en cambiar ciertas conductas como excesiva dependencia, individualismo, falta de participación..., y no cambiar una metodología lúdica y comunicativa por clases directivas.

"El año pasado me ocurrió lo mismo, precisamente con 4º. Era una clase muy competitiva, individualista y perfeccionista, lo que me sacaba de quicio. No obstante logré que asociaran mis clase a otra forma de actuar, a otra dinámica y metodología,

lo que estoy intentando actualmente, aunque a veces son ellos los que me cambian a mí y me hacen dar un tipo de clase que no me gusta" (5 de diciembre de 2002).

"Después del recreo he tenido clase con 6°C. Sigo sin conectar con estos niños y la verdad es que me siento muy incómodo porque no he conseguido crear un clima de confianza como en las otras clases. Quizá he sido demasiado serio al principio y no se ha producido ese cambio progresivo que siempre ocurre, aunque también es culpa mía no cuidar detalles importantes como aprenderme los nombres de todos. En definitiva es la única clase en la que me veo como un profesional que llega da sus clases y se marcha. Les he preguntado qué es lo que ocurre pero como siempre silencio. Creo que debería potenciar al máximo las actividades orales grupales para darles más protagonismo y que no se acomoden a que lleve yo toda la voz cantante" (10 de diciembre de 2003).

Otro factor de motivación es el tópico de la unidad didáctica, ya que temas como los animales salvajes, los deportes, la comida, los programas de televisión o las nuevas tecnologías generan un gran interés en los alumnos. Lo mismo ocurre con la organización de los contenidos en torno a funciones comunicativas, especialmente en los ciclos superiores. Conectar con situaciones de su vida real como mandar un e-mail, saber pedir comida en un McDonald's, entender las instrucciones de un videojuego, invitar a un compañero a su fiesta de cumpleaños,..., genera en los niños una identificación con la lengua extranjera y un aprendizaje significativo. No obstante, este interés por conocer más obliga de nuevo a Javier a ampliar los contenidos para dar respuesta a las necesidades de comunicación que se generan en el aula, afectando nuevamente a la programación inicial y al tiempo de la sesión.

"Durante la sesión suelen surgir ciertas preguntas que a veces no tienen nada que ver con la lección pero si con la presencia del idioma en sus vidas, lo cual yo utilizo para conectar con sus intereses, conocimientos previos y les motivo hacia el aprendizaje del inglés haciéndoles patente su presencia como lengua en nuestras vidas y su importancia real inmediata. Hoy N. no sé por qué ha preguntado por qué la mayoría de los deportes en inglés terminan en "ball". Yo he aprovechado su motivación para explicar algo de la cultura de los países de habla inglesa con respecto a los deportes además de que han aprendido más vocabulario. Lo mismo ocurrió el otro día con el tema de internet y el vocabulario que manejan al respecto, con los títulos de las

películas los nombres de dibujos, grupos de música, etc. Creo que esta es la mejor manera para desarrollar el respeto y el interés por otras lenguas, darse cuenta de que la utilizan y está presente en su vida diaria” (31 de marzo de 2003).

"A primera hora he tenido clase con 5º C. Esta lección en principio iba a ser un mero trámite porque los contenidos básicos (referentes temporales) y las capacidades en el uso de la lengua (invitar a alguien a tu fiesta de cumpleaños, dar y pedir información sobre cuándo se va a celebrar...) ya las tenían adquiridas anteriormente. Sin embargo, después de la actividad de “role play” planteada en el libro en la que un niño invitaba a otro a su fiesta y mantenían una conversación me ha dado la idea de hacerlo pero a través del teléfono explicándoles las expresiones de inicio, cambio de turno y finalización de una conversación telefónica. A partir de esta estructura básica ellos escribirán un pequeño diálogo por parejas y lo ensayarán para representarlo ante la clase. Les ha entusiasmado la idea y al mismo tiempo esta lección sirve para algo más que para afianzar conocimientos" (21 de enero de 2004).

Por otro lado, también es motivo de análisis aquellas situaciones, más allá del mero interés y motivación hacia la materia y las actividades, que generan una **relación de confianza docente-alumnado y un clima relajado y distendido en el aula**. En este sentido, son muy importantes las expectativas del docente hacia la clase y el alumnado de manera individual, los comentarios y actitudes frente a su esfuerzo o falta de este y la objetividad e imparcialidad en el trato, entre otros aspectos. En los diarios Javier describe la importancia de cuidar ciertos detalles que a veces parecen insignificantes pero que pueden minar la confianza que el alumno tiene en su profesor, así como con el tiempo generar una relación distante y un clima poco relajado.

El profesor novel intenta ser muy cuidadoso con los comentarios que hace en voz alta y cómo gestionar los refuerzos positivos y negativos teniendo en cuenta la sensibilidad de algunos niños, su situación familiar o su estado de ánimo en ese momento y cómo les afecta. Es consciente de que los comentarios que haga deben ser objetivos, no hacer comparaciones entre alumnos ni clases, no generalizar la conducta etiquetando a un alumno ni hacer ciertos comentarios delante del resto de la clase.

“A veces creo que me paso con las críticas que hago a algunos niños. Lo hago por su bien y creo que ellos lo saben, pero luego me arrepiento porque se puede estresar bastante a un niño sin saber el contexto que tiene en casa con comentarios negativos.

Por eso hoy he estado muy suave con la clase de 3º, sobre todo con R. Este niño tiene bastantes problemas en casa y comprendo que lo último que le preocupe sea el profesor de inglés diciéndole que por qué no ha hecho los deberes. Mi obligación es que aprendan, pero creo que a veces soy demasiado duro con ciertos niños que lo pasan mal, por eso me he propuesto motivarles más y si les tengo que recriminar hacerlo de manera más suave” (27 de noviembre de 2002).

"Pero lo que más me ha sorprendido fue que al preguntar por qué no me preguntaron en el momento en que no entendieron fue la respuesta de una niña: “es que a lo mejor nos reñías”. Yo no sé de dónde sacan esto, es posible que al advertirles que sólo explicaba las cosas una vez (para evitar la comodidad de ciertos alumnos que buscaban una posterior explicación individual) me entendieran mal. He tenido que dejar claro que yo estoy aquí para enseñar y que explico las cosas cien veces si hace falta, pero siempre para el que me escuche. Este aspecto me preocupa porque me he dado cuenta del cuidado que hay que tener al hacer ciertas afirmaciones, posturas, comentarios..., en el aula ya que los niños son muy perceptivos y se quedan con cada detalle de lo que haces y de lo que dices" (4 de diciembre de 2002).

"En 3º, que ha sido el grupo con el que mejor he calculado el tiempo, he comenzado la unidad de la familia. Este es un tópico que suelo tratar con cuidado en estos ambientes donde gran porcentaje de los niños pertenecen a familias desestructuradas. El año pasadoiqué de inocente, ya que en el centro donde estaba la situación era peor, y no reduje la dimensión afectiva que se le suele dar a estos temas. En este sentido me encontré con niños nerviosos, reticentes a hablar de sus familias, desmotivados e incluso agresivos. Por lo tanto este año, pretendo tratar este tema reduciendo su carga afectiva, aunque parece que la situación no es tan preocupante" (7 de enero de 2003).

Otro aspecto que según Javier condiciona el grado de confianza de los alumnos y un clima relajado es la percepción que estos tienen respecto a la función que este desempeña. Es importante para el profesor novel hacerles ver desde un principio que su único interés es ayudarles y aunque entre sus obligaciones estén evaluar, corregir, mantener el orden, informar a los padres de ciertas conductas, imponer castigos,..., todo está encaminado a su desarrollo personal y aprendizaje. A esto ayuda según Javier preocuparse y preguntarles por sus problemas, estados de ánimo, situaciones familiares,

aficiones e intereses,..., dedicando un rato al principio de las sesiones o al final de estas de manera general o individual a fortalecer los lazos afectivos docente-alumno.

“También he aprovechado el final de la sesión para explicar la dinámica del control del martes y ha surgido un comentario de J. que me ha sorprendido y que muestra la errónea concepción que tienen los alumnos sobre la finalidad de estas pruebas. Este niño ha venido a decir que si aprueban todos suspende el profesor, es decir el éxito de los niños se interpreta como resultado de un examen fácil y no de su esfuerzo, y por tanto el profesor fracasa por no haber conseguido los suspensos. Esta situación me recuerda a un trabajo que hice en la facultad sobre las atribuciones causales, pero sobre todo a la tradicional visión de que el profesor va a “pillar” con los controles y su deseo es que suspendan cuantos más mejor. Sé que esta opinión no es generalizada, pero aún así siempre les he insistido en que estos controles son realmente actividades cuya finalidad es que aprendan y que por tanto son muy parecidas a las que hacemos en clase a diario” (5 de marzo de 2004).

“Esta niña no entregó el examen a su madre por miedo a las consecuencias (...) he hablado con A. y le he dicho que si tiene algún problema con las notas, los deberes..., que lo hable antes conmigo. De esta manera la puedo evitar castigos injustos cuando yo sé que su esfuerzo es alto y que la están atosigando demasiado. La situación parece que está ahora mejor porque la niña ha cogido confianza conmigo, tiene menos presión porque valoro su esfuerzo y porque ha comprendido que mi papel es ayudarla y no ser un espía de su madre” (22 de abril de 2003).

No obstante, Javier también reflexiona en los diarios sobre el peligro que un exceso de confianza puede tener para el alumno que ve al profesor novel, sobre todo por su juventud y cercanía, como un amigo. Aquí surge un dilema que Javier se plantea en varias ocasiones: optar por un clima más serio y de control que le facilite la docencia o por un clima más distendido que favorezca la creatividad, la autonomía, el trabajo cooperativo,..., pero que le supone un mayor esfuerzo. Javier opta por un equilibrio entre ambas opciones ya que considera que es esencial establecer unos límites claros desde el principio de curso aunque le suponga un clima inicial más serio y tenso ya que sabe que finalmente la atmósfera del aula se acaba relajando pero sin llegar a la indisciplina y la falta de respeto. No obstante, intenta mantenerse alerta para que cualquiera de los dos climas no perjudique a los alumnos, por ejemplo haciendo que

participen menos, se sientan cohibidos en su espontaneidad o tengan miedo a equivocarse ante un clima más serio o bien que cojan una excesiva confianza que derive en indisciplina dentro un clima más distendido y relajado.

“Durante este mes, las veces que han venido, para mantenerles callados sin tener que castigarles o gritar (no funciona), al principio de la clase hablaba con ellos sobre coches, películas..., durante un rato para que se calmaran y ganármelos por las buenas, pero ahora lo han tomado como costumbre y no sólo sacan temas de conversación ajenos a la clase al principio de esta, sino cuando les parece interrumpiendo y agitando al resto. De momento lo que he hecho hoy ha sido ignorarles y no darles pie a la conversación, simplemente asintiendo y volviendo a la actividad, y parece que esto funciona, aunque debo de mantener las distancias y distinguir entre una buena relación y clima de clase, y ponerme a su altura porque si no estoy perdido” (4 de febrero de 2003).

“Aunque parece que el tutor es permisivo en algunos aspectos que yo no tolero he conseguido que diferencien entre la figura del tutor y la mía y desarrollen comportamientos distintos. Yo apenas les doy “cuartelillo”, doy mi clase más serio de lo normal pero no por razones de control de la conducta como en otras ocasiones, sino porque realmente no me apetece intimar en exceso. He notado que la energía, implicación y diálogo que tenía los dos años anteriores la voy perdiendo, me veo más profesional y pienso que el objetivo es que aprendan inglés y no ser una especie de “amigo” que se pone a su nivel, lo que me evita muchos problemas. Poco a poco estoy cambiando mi rol profesional, aunque sólo en algunas clases, principalmente en el último ciclo y con aulas más numerosas” (17 de noviembre de 2003).

"Por otro lado, sigo manteniendo una actitud seria y firme, ya no como estrategia para el control de la conducta sino porque no tengo confianza con los niños y el clima no está definido. El resultado es que son sesiones muy frías donde voy al grano y no me salgo de lo programado, apenas doy participación y no tolero ninguna salida de tono (que por cierto no se han dado). No me preocupa en exceso esta situación inicial porque sé que al final va a surgir un clima de confianza y de amistad en donde los niños conocen el límite y por tanto no surgen apenas problemas" (16 de septiembre de 2003).

También se identifican claramente otra serie de variables que aparecen en varias ocasiones en los diarios como es el uso sentido del humor como técnica didáctica. Para Javier las bromas en el aula, contar anécdotas de sus estancias en el extranjero y fomentar el sentido del humor en los niños son factores muy importantes a la hora de establecer una buena relación personal con ellos. De nuevo la principal dificultad es controlar estas situaciones para que no deriven en cierta indisciplina o bien que causen una excesiva distracción en el alumno con la consiguiente falta de tiempo para terminar las actividades programadas. Este problema se soluciona con el tiempo y dejando claro a los alumnos dónde está el límite de estos momentos de relajación.

“En este sentido, creo que tengo que aflojar el grado de exigencia y relajarme en el aula ya que son muy trabajadores y tampoco es necesario mantener este clima de excesivo distanciamiento si quiero conocerles realmente y que exista una relación de confianza que permita desarrollar la función tutorial. Tendré que empezar a hacer alguna broma y a sacar temas que les interesa como la “play station” o las series de moda ya que es algo que les sorprende porque están acostumbrados a un profesorado muy mayor y por tanto a un desfase generacional excesivo. A veces creo que nos ven como seres neutrales, sin vida propia, sin saber de donde hemos salido, por tanto cuando les das alguna información sobre lo que haces, tus aficiones..., lo agradecen mucho y les facilita el establecimiento de lazos afectivos” (22 de septiembre de 2003).

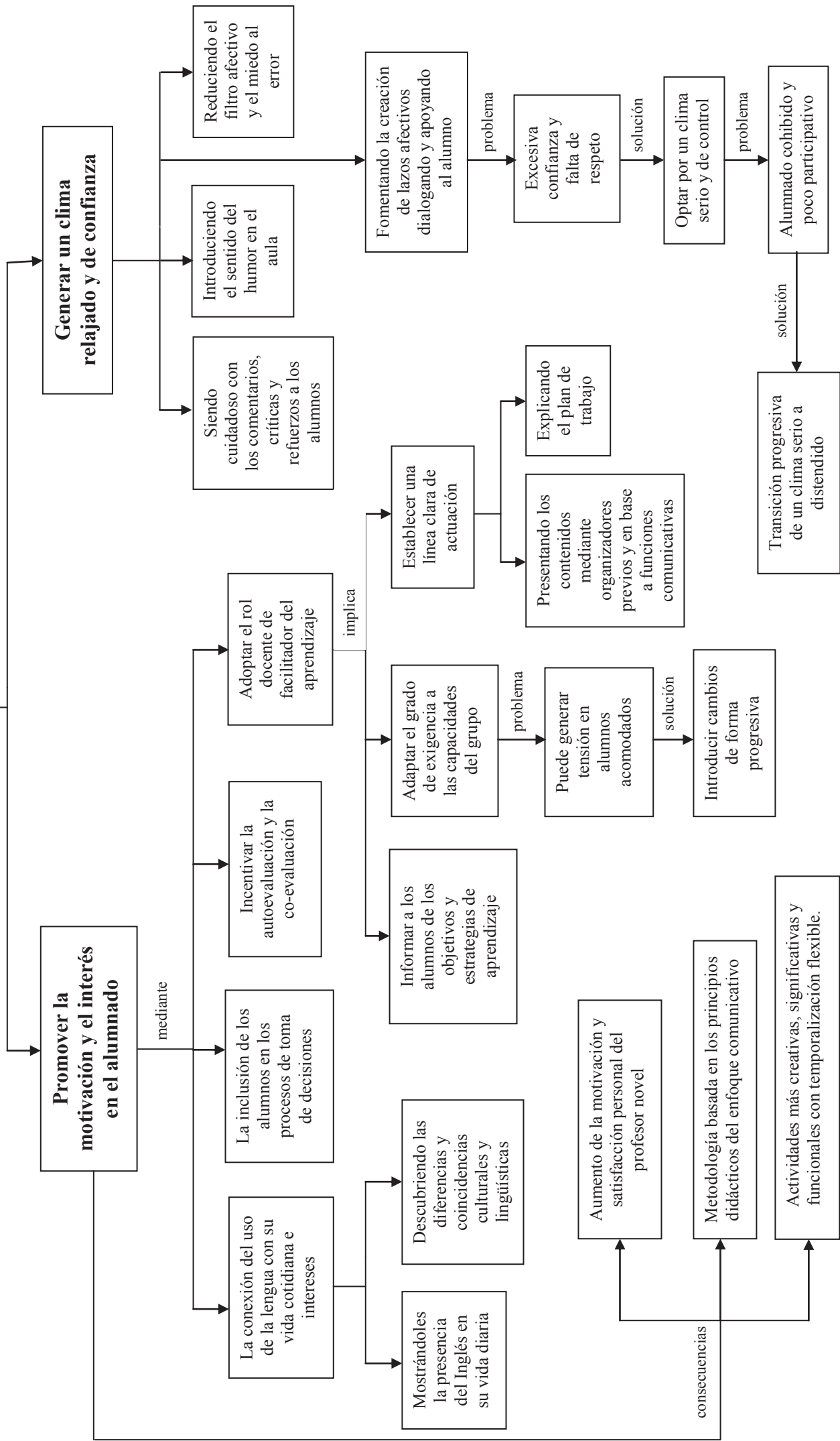
Hay también situaciones en las que los alumnos se sienten tensos y que impiden crear un clima relajado y distendido en el aula. El más claro para Javier es la manera de corregir los errores especialmente durante las producciones orales libres. El profesor novel intenta en todo momento evitar situar al alumno en situaciones de estrés sobre todo cuando tiene una personalidad más tímida como por ejemplo realizar actividades solo frente al resto de la clase o corregir sus fallos de manera pública y directa. Estas situaciones aumentan el filtro afectivo de los alumnos influyendo no solamente en el clima del aula sino también en su capacidad de comunicación pudiendo llegar a bloquearse.

“Otro de los problemas que estoy intentando resolver es el de la escasa intervención de algunos niños. Me considero muy observador en este sentido e intento que todos participen porque es una forma de evaluar al niño y sobre todo de que desarrolle su expresión y comprensión oral. El problema es que hay algunos bastante tímidos que lo

pasan mal y que sólo trabajan bien en pequeños grupos pero no siempre hay esta oportunidad. A los que se que no intervienen porque no la han hecho o no les apetece les pregunto directamente, pero a los más tímidos les intento convencer recalcando la importancia de participar, reforzándoles mucho cuando se animan. He notado, como es lógico, una mejoría en este aspecto al mismo tiempo que mejora el clima del aula y hay más confianza pero sigo insistiendo en ello" (3 de febrero de 2004).

"A primera hora he tenido inglés con 5°C. He dejado tiempo para seguir ensayando el "role-play" y han acabado todos los grupos por representarlo. La verdad es que lo han hecho bastante bien a pesar de estar algunos nerviosos, pero en todo momento evito que se sientan presionados y mucho menos evaluados. En este sentido, no se me ocurre estar con una tabla de observación recogiendo datos porque van a entender que es un examen, aumentando su filtro afectivo y sobre todo sin realizar modificaciones o improvisaciones espontáneas. (...) Otro de los aspectos que siempre evito y mucho más aquí, es el de corregir los errores cuando se produzcan interrumpiendo así la comunicación. A pesar de que ha habido errores en la pronunciación, aunque no en la estructuración, he esperado al final ya que en este tipo de actividades, al contrario que en el "reading" o "listening" de "inputs" más sencillos, no se puede ofrecer la forma correcta de manera inmediata, pero sí al final y de manera directa ya que los niños lo entienden y no se sienten corregidos sino ayudados" (31 de marzo de 2004).

PROBLEMAS DEL PROFESOR NOVEL EN LA RELACION CON SUS ALUMNOS



3.2.11. Problemas del docente en la relación que mantiene con los compañeros y el Equipo Directivo del centro

En esta categoría se incluyen las dificultades que surgen en la relación diaria con los compañeros, tanto de la misma especialidad como los tutores, incluyendo también el equipo psicopedagógico, profesorado de AL y PT así como con el Equipo Directivo, derivados de conflictos de intereses, planteamientos metodológicos distintos, falta de afinidad personal, solapamiento de funciones,..., que influyen directamente en la labor docente del profesor novel.

Tras el análisis de los diarios personales, uno de los temas recurrentes a los que Javier da especial importancia es al tipo de relación que mantiene con sus **compañeros especialistas en Lengua Extranjera**.

Dado que imparte clase en dos centros educativos distintos se ha podido encontrar con varias situaciones con respecto a la posibilidad de tener el apoyo de un compañero con mayor experiencia. En el primer centro, al ser de línea uno, es el único profesor de inglés con lo que carece de compañeros de especialidad, mientras que en el segundo centro, al ser de línea tres, cuenta con tres compañeras de área, una de ellas también provisional y sin experiencia, al contrario que las otras dos que atesoran más de veinte años de experiencia en la docencia. Una de estas compañeras además ejerce la doble función de impartir el área y pertenecer al Equipo Directivo como secretaria del centro.

Tras la lectura y análisis de los documentos personales se pueden identificar tres situaciones diferentes en cuanto al grado y tipo de relación que Javier mantiene con sus compañeros de especialidad. La primera, y más valorada por el profesor novel es contar con un compañero de área con experiencia con el que mantenga una buena relación y que actúe como guía de su proceso de construcción del conocimiento práctico y al que pueda consultar dudas y dificultades, compartir experiencias y reflexiones y llegar a acuerdos de coordinación y colaboración de una manera fluida.

"El resto del día he estado algo apagado por esta cuestión y eso que la autoestima la tengo alta, pero existe el problema de que no hay referentes externos, una persona que te guíe un poco en tus comienzos. En cualquier trabajo te suelen asignar un superior o un compañero que te enseña lo que tienes que hacer, corrige tus errores, te aconseja..., pero en esto de la educación una vez aprobadas las oposiciones te ves solo. Están los

compañeros, pero he visto que apenas hay tiempo para hablar ni cambiar impresiones, ni siquiera en el periodo de prácticas. Creo sinceramente que es necesario y muy positivo que la Administración asigne un responsable de formación que realice un seguimiento de nuestro trabajo y una evaluación que nos permita mejorar porque es precisamente en estos años cuando estamos desarrollando muchas rutinas y tomando decisiones que pueden ser perjudiciales" (20 de enero de 2003).

Javier entiende que para que se dé esta situación ideal para un profesor novel que se acaba de incorporar a la profesión y a un centro nuevo, son necesarios dos requisitos, por un lado una personalidad extrovertida del compañero y un alto grado de empatía que facilite la conexión personal y por otro un grado mínimo de afinidad con respecto a la metodología por la que se opta, la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y de cómo se organiza la dinámica del aula.

Con respecto al primer requisito, la afinidad personal, el profesor novel piensa que es una cuestión de suerte y de optar por una postura flexible, abierta y comunicativa desde un principio que permita conectar con los compañeros. En este sentido, el profesor novel entiende que debe ser él quien dé el primer paso para establecer y mantener una relación positiva y una comunicación fluida, para lo cual, como en el caso de la relación con los padres, las habilidades sociales son imprescindibles. No obstante, a pesar de los esfuerzos de Javier por lograr un acercamiento y una buena relación personal y profesional, es consciente de que existen mucho condicionantes y obstáculos que no dependen directamente de él.

El primero es la juventud y ganas de trabajar del profesor novel que aunque debería ser una clara ventaja y un punto a favor a la hora de relacionarse se convierte en ocasiones en una traba importante. La razón es que algunos compañeros, normalmente los de mayor experiencia, consideran al profesor novel como una persona que viene a perturbar su tranquilidad al venir con ideas y metodologías nuevas, requerir materiales y espacios y con ganas de innovar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede percibirse como una amenaza en cuanto a que los padres pueden establecer comparaciones.

"Me da la sensación, y no es el primer año que lo noto, que la gente joven de nuevas promociones ponemos un poco nerviosos a los que llevan más años, sobre todo cuando están "apalancados". El que nosotros vengamos con ganas, con ilusión e ideas nuevas

pone a algunos en una situación incómoda frente a padres, niños, compañeros, etc. Me he dado cuenta de que insisten mucho en que hay que coordinarse, pero es una forma de limitarte y controlar lo que haces, nunca se adaptan a tu ritmo sino que tú tienes que ceder" (13 de febrero de 2004).

Aparte de la diferencia de edad y su condición de novel, otra de las situaciones que suele obstaculizar según Javier el establecimiento de relaciones personales fluidas es su condición de provisional en el centro. El no ser definitivo y saber que no va a continuar el curso que viene hace que algunos compañeros no consideren "rentable" establecer una relación profesional ni personal con el profesor novel.

"Lo que sí estoy notando es que, como los dos años anteriores, el saber que no vas a continuar hace que la actitud de algunos compañeros cambie. Es como si no les mereciera la pena el esfuerzo social de mantener una relación cordial con alguien que no va a continuar, lo que se refleja en que apenas te comentan las cosas ni mucho menos te consultan decisiones de cara al año que viene" (19 de abril de 2004).

Otro de los factores que dificultan las relaciones personales del profesor novel con sus compañeros es la media de edad y el tamaño del claustro. En este sentido, Javier llega a la conclusión, por comparación entre los dos centros, que un claustro demasiado numeroso hace que las relaciones sean más frías y distantes sobre todo con los compañeros que no pertenecen a tu etapa o ciclo. Al mismo tiempo, una media de edad alta tampoco favorece el acercamiento en la medida en que, según el profesor novel, algunos docentes con el tiempo se aíslan y se circunscriben a su aula.

"Por otro lado, el director ha aprovechado el claustro para presentarnos al resto de compañeros, en total unos treinta, tres veces más que el año pasado. Me parece que el clima de familia entre compañeros, el conocer los nombres de todos los niños del centro, conocer a los padres..., se ha terminado" (1 de septiembre de 2003).

"Durante esta semana me he dado cuenta de que mis primeras impresiones son ciertas, sobre todo en lo que respecta a los compañeros. Cada uno tiene su reino, que es su clase, pudiendo estar perfectamente todo el curso sin cruzar más que un "buenos días" por el pasillo, lo cual en parte entiendo aunque echo de menos la complicidad que tenía con los compañeros en los dos centros de línea uno en los que he estado anteriormente. Con respecto a los compañeros de inglés, lo que pensaba, cada uno por su lado,

excepto con la otra chica nueva. No sé si tiene que ver la edad o la formación inicial, pero parece que los profesores noveles tenemos más predisposición o necesidad de trabajar en grupo" (5 de septiembre de 2003).

"Cada vez estoy más convencido de que ésta es una de las profesiones donde más frustraciones a nivel personal hay y eso se nota mucho en las relaciones humanas. Menos mal que de momento he tenido suerte y en los tres centros donde he estado he podido integrarme perfectamente, sino con todos, al menos con la mayoría y trabajar en equipo de manera relajada y divertida, lo que no está reñido con la calidad del trabajo. En esta profesión esto es fundamental ya que de lo contrario es cuando aparece el aislamiento, la falta de coordinación y de comunicación" (23 de octubre de 2003).

Con respecto al segundo requisito, la afinidad metodológica y laboral, Javier considera que en ocasiones la experiencia de los compañeros más que un beneficio puede perjudicar esta relación si no ha existido una formación continua al optar por metodologías obsoletas que distan mucho de ser un modelo para el profesor novel. Incluso este distanciamiento metodológico puede llegar a perjudicarlo directamente incluso aunque el compañero ya no forme parte del claustro. El que los alumnos estén acostumbrados a una metodología y a una dinámica en el aula totalmente contraria a la suya, por ejemplo que nunca se les haya hablado en inglés, supone para el profesor novel un gran inconveniente al tener que dedicar mucho tiempo y esfuerzo en cambiar ciertas concepciones y hábitos en los niños, especialmente con los mayores. Al mismo tiempo, el conflicto entre planteamientos metodológicos y didácticos no sólo se da con compañeros de cursos inferiores o que ya no estén en el centro, sino también con los compañeros de cursos superiores y con los tutores del mismo curso. Javier ve como mucho de su esfuerzo y dedicación por llevar a la práctica su ideal didáctico no sirve de nada cuando no existe una continuidad y compañeros de ciclos superiores o del mismo nivel aplican metodologías más tradicionales y principios pedagógicos y didácticos totalmente opuestos a sus teorías implícitas adquiridas principalmente durante su formación inicial. Algunos ejemplos son no utilizar el inglés en las clases, no respetar los principios de priorización y tratamiento global de las destrezas, acceder a los contenidos lingüísticos de una manera deductiva, un bajo nivel de exigencia, una relación demasiado distante o permisiva con los alumnos, la utilización de ejercicios y

técnicas tradicionales, centrar el aprendizaje en Educación Infantil en el vocabulario, etc. Esta situación genera en el profesor novel un gran desánimo y desmotivación.

“Es una compañera muy trabajadora pero también muy tradicional, quizá por su edad, y me da la sensación de que les tiene muy protegidos y que trabajan mucho de manera individual y hasta competitiva. Te piden permiso para todo, no toman decisiones por sí solos, no tienen hábitos de trabajo cooperativo, buscan un refuerzo constante..., en mi opinión lo más perjudicial para una clase de inglés y lo peor que esto es muy difícil de cambiar” (diciembre de 2002).

“Hoy he aprovechado las dos horas que tengo para corregir los “projects” de 6º. Están bastante flojos porque quizá les estoy exigiendo demasiado, no con respecto a sus capacidades, sino con respecto a qué están acostumbrados a hacer en la clase de inglés. La experiencia anterior de los niños en esta asignatura es crucial y se convierte en uno de los principales problemas en mi opinión para un profesor. Es frustrante ver cómo compañeros con más experiencia que tú utilizan metodologías prehistóricas y tú no puedes hacer apenas nada a pesar de que sabes que están perjudicando al alumno. Además eso repercute posteriormente en tu trabajo ya que te llegan grupos que no están acostumbrados a que les hablen en inglés, muy dependientes del docente, sin responder a metodologías activas y participativas..., y con muy poco nivel en las destrezas orales Pero lo peor de todo es que este esfuerzo puede ser en vano si no continúas al año que viene en ese colegio o bien si el compañero del curso siguiente es de los de “corte antiguo” y vuelve a las andadas” (11 de diciembre de 2003).

“Esto es lo que peor llevo de esta profesión, el que tu trabajo dependa de otras personas con las que no tienes nada en común ya que tienen una visión de la educación muy distinta. A pesar de que me voy este año estoy preocupado por quién va a quedarse con mi clase el curso que viene porque mi esfuerzo puede ser inútil. Sobre todo lo temo en Inglés y ya me ha pasado el caso de estar todo un curso hablando en este idioma, desarrollando una metodología lúdica y comunicativa, aplicando todos los principios actuales de la Didáctica de la Lengua Extranjera..., para que luego venga otra persona (el colmo si es habilitada) y les explique gramática en español seguido de ejercicio” (21 de abril de 2004).

No obstante esta apreciación se convierte en ocasiones en un prejuicio para las relaciones personales con compañeros de la misma área con los que en realidad sí hay una afinidad metodológica y didáctica.

"En el recreo le he preguntado a la compañera de inglés si estaba dando gramática en 5º para quedarme tranquilo por lo del comentario de la madre de V. No se lo he preguntado antes por el hecho de que al tener tantos años de docencia posiblemente tuviese otra concepción de la enseñanza del inglés alejada de los principios didácticos y la metodología más actual. Me equivoqué al prejuzgar la relación entre años de experiencia y falta de reciclaje o conocimiento del currículo y los principios didácticos que plantea, aunque más que todo eso me habló desde su experiencia que parece ser que es la que te indica qué debes o no hacer. Le comenté la conversación con la madre y me dijo que era normal porque los padres no ven todo el trabajo oral que hacemos en clase, sólo evalúan el trabajo de sus hijos a través de sus producciones escritas (secundarias en esta etapa) y los deberes que les mandamos para casa. También me ha dicho que ella no da gramática directamente, como tradicionalmente se ha hecho, a través de "drills", sino que mediante preguntas hace que el alumno reflexione sobre el funcionamiento interno de la lengua y descubra su regularidad a partir de las propias actividades que se realizan en clase, más o menos como yo lo hago. (...) A pesar de que todo esto lo sabía ya, es bueno sentir que los compañeros hacen lo mismo, te hace afianzar tus teorías implícitas adquiridas en la Facultad y ver que en la realidad del aula la mayoría de compañeros, incluso los más mayores, actúan así. La verdad es que a ella también le gustó que tuviésemos esta conversación porque se queja de la poca coordinación que ha tenido siempre con sus compañeros de inglés y de la necesidad de un hueco en el horario que vaya más allá del recreo" (21 de enero de 2004).

Finalmente, ambos requisitos aunque están relacionados no son excluyentes entre sí, es decir, el profesor novel es capaz de mantener una relación personal buena, incluso de amistad, con compañeros con los que no mantiene una relación profesional ideal. Para ello Javier trata en todo momento de ser lo más objetivo posible y no posicionarse en los conflictos personales entre compañeros anteponiendo siempre el beneficio de los alumnos a sus preferencias personales y haciendo un esfuerzo por coordinarse y mantener una buena relación profesional con todo el claustro, aunque no siempre lo consigue.

“Para mí los ratos del café son casi los únicos en los que como especialista puedo cambiar impresiones con los tutores de cada curso. Aunque están las reuniones de ciclo no es lo mismo, allí se tratan temas más generales o importantes, pero no las anécdotas diarias que ayudan mucho a conocer a los niños. En definitiva la relación entre el claustro es bastante buena teniendo en cuenta los comentarios que existen de profesores que no se hablan, meticones, críticas, etc. Yo estoy contento ya que aunque hay gente con la que me llevo peor o mejor no llega a influir en mi trabajo y eso es lo importante.” (18 de noviembre de 2002).

“La verdad es que dos años esperando compañeros para poder intercambiar ideas, materiales..., y me encuentro con esto. Las dos profesoras apenas se hablan entre ellas, se critican y pretenden apropiarse de los “nuevos” para tener un mayor apoyo. Yo si algo he aprendido es a no posicionarme ante estas desavenencias y sacar mis propias conclusiones sobre las personas manteniéndome imparcial. De todas maneras he observado que son muy maniáticas con sus espacios, sus materiales..., son de las que no quieren que toques nada, con lo cual ni hablemos de coordinarnos” (1 de septiembre de 2003).

Por último, el profesor novel en su experiencia descrita en los diarios, se encuentra con una tercera posibilidad concretamente en el primer centro: ser el único maestro especialista de inglés sin tener referencia alguna ni apoyo profesional. Aunque tiene ciertas ventajas, Javier ve esta situación como muy negativa sobre todo durante el periodo de iniciación profesional donde carece de un conocimiento práctico suficiente en el que apoyar su toma de decisiones lo que le genera inseguridad y estrés al tener toda la responsabilidad de esta área.

“Realmente se echa en falta un compañero con más experiencia que pueda aconsejarte respecto a materiales disponibles en el mercado, tipos de actividades, te trasmite información sobre el nivel y necesidades de los alumnos en la materia, etc.” (12 de noviembre de 2002).

“Para mí este primer contacto con la docencia está resultando muy gratificante pero también muy estresante, en ocasiones me siento solo aunque tengo muchos compañeros. Sigo pensando que necesito un apoyo, una persona con más experiencia que me diga simplemente si voy bien por este camino. No tengo un referente didáctico y lo estoy notando.” (20 de noviembre de 2002).

"El resto del día ha sido tranquilo a pesar de venir el Inspector y digo a pesar porque algunos se ponen muy nerviosos, sobre todo el Director, quien nos ha avisado uno por uno pidiéndonos que los niños subieran por orden (como si no lo hicieran todos los días). A mí me gustaría hablar con él pero el problema es que no tengo la confianza para contarle ciertas cosas como es lógico, pero sigo echando de menos una figura externa al centro a la que exponer mis dudas y más que nada mostrar lo que estoy haciendo porque todo queda puertas adentro y en cuanto a motivación es muy poco saludable. Sé que existen figuras como los asesores de CFIE pero no es lo mismo tener que acudir a ellos a que la Administración designe a una especie de "consejero" durante los primeros años que no tenga ninguna función evaluativa sino de apoyo" (25 de mayo de 2004).

Otro grupo de problemas es el relativo a las relaciones personales y laborales del profesor novel con **los tutores** de los cursos en los que imparte clase. Son continuas las referencias que hace Javier en los diarios a la falta de valoración del área de Lengua Extranjera por parte de algunos compañeros que la siguen considerando como de menor importancia frente a las áreas instrumentales lo que conlleva cierto menosprecio hacia el trabajo del profesor novel y del resto de especialistas. Esta visión se traduce en intromisión en decisiones y opciones metodológicas y didácticas, falta de comunicación, monopolio de espacios y recursos y escasa consideración de opiniones, entre otras.

"En parte es como si los especialistas estuviéramos marginados, no pertenecemos a ningún lugar y muchas veces no tenemos casi espacio propio. Algunos compañeros parece que nos hacen un favor al dejarnos entrar en sus aulas, no sin antes cerrar todo con llave y no tienen en cuenta cuando entras porque siempre les pillas en la mitad de algo que por supuesto terminan antes de irse" (25 de noviembre de 2002).

"Estaba terminando la clase de 4º y me pasé cinco minutos de la hora porque a los niños les faltaba terminar una actividad, lo cual es raro porque generalmente soy puntual al entrar y al salir. La tutora entró en el aula y los niños le dijeron que esperase un poco que ya terminaban. Lo que hizo fue ordenar que recogieran y me dijo: "es que si no nos da tiempo a nada y las matemáticas y el conocimiento del medio son libros de peso". Yo me quedé de piedra, pensaba que lo de las asignaturas "María" ya estaba superado, pero se ve que ciertos profesionales no piensan así. Además no es el

primer comentario de este tipo ya que les dice a los niños que o hacen los deberes o no van a jugar a los ordenadores. A esta señora habría que decirle que hoy en día un ingeniero, médico... que no sepa informática o inglés no trabaja." (25 de noviembre de 2002).

"Otro aspecto que me ha dejado mal sabor de boca es el peso que tiene el inglés para los tutores. Los más mayores la siguen considerando una "María" y no entienden por qué algunos alumnos suspenden, achacándolo al excesivo rigor del maestro. Han hecho varios comentarios que no me han gustado nada como "has suspendido a muchos como el de Música", "para suspender hasta Educación Física qué habrá hecho", "tampoco va a llevar todas suspensas el pobrecillo"... , son comentarios que ponen de manifiesto una postura clara, hay asignaturas de peso que dominan la evaluación del niño y su progreso (matemáticas, lengua y conocimiento), y otras secundarias con las que se puede jugar para no desanimar al niño. Hay tutores que no quieren que algún alumno suyo vaya con todo suspenso y te piden que modifiques tus calificaciones, con lo que además de mentir a los padres la evaluación carece de sentido. Comprendo que en algunos casos en que el niño se ha esforzado se negocie de cara a la motivación, pero esto es desprestigiar tu labor como profesional, y si no entras al trapo aparecen las tiranteces" (9 de abril de 2003).

"Con lo que no contaba es con que la tutora me dijese antes de entrar a 6°C que tenían una salida. Me debió ver la cara cuando le comenté que teníamos control pero se limitó a decirme que ya me dejaría otro rato (como si yo no tuviese un horario de trabajo) para hacerlo. Por supuesto yo tenía claro hacer mi examen porque no tengo que improvisar una clase por la incompetencia de una compañera que es incapaz de informarme a tiempo, como si mi trabajo fuera secundario o poco importante. Muchas veces me ha dicho que "si entras y no estamos es que nos hemos ido a algún sitio" a lo cual la he contestado que yo me preparo las clases y que por favor me avise, a ver si se da por aludida" (4 de mayo de 2004).

Esta situación se da muy a menudo en la etapa de Educación Infantil y en el primer ciclo de primaria donde muchos tutores consideran esta área como secundaria y sin apenas contenidos que enseñar, sobre todo por la metodología lúdica que utiliza el profesor novel.

"Me ha dado tiempo a corregir los proyectos del primer tema sobre la televisión y la verdad es que se han esforzado, he elegido los mejores y los he colgado del tablón. Esto les motiva mucho y ven reconocido su trabajo, además decoran la clase ya que son bastante llamativos y permite que los demás profesores vean el trabajo que se hace en inglés. Esto es bastante importante porque algunos compañeros piensan que sólo nos dedicamos a memorizar algunas palabras, a decir cómo te llamas..., exactamente igual que cuando ellos o ellas aprendían francés en su época. De esta manera me encanta ver cómo se sorprenden ante el trabajo de los niños, cambiando en ocasiones su manera de ver esta asignatura, algunas veces menospreciada" (3 de noviembre de 2003).

"Después he tenido que bajar a infantil. Sigo un poco molesto por la escasa valoración que tienen las tutoras hacia mi labor como refleja su actitud. Menos mal que no es algo muy común, ya que los dos primeros años cuando entraba en el aula los niños estaban preparados y sobre todo concienciados de que les toca inglés y por tanto predispuestos. Este año, en cambio, he visto actitudes que no me han gustado y que si no fuese por los niños y porque estoy convencido de la importancia de mi trabajo me desmoralizaría. Hablo de situaciones como olvidarse de que ese día tienen los niños inglés, entrar en el aula y encontrármeles almorzando, tardar cinco minutos en subir del recreo y traerles sobreexcitados, aprovechar como hoy mi sesión para arreglar las persianas, etc. Me da la sensación de que para ellas supone sólo un descanso y un divertimento para los niños ya que no existe ningún interés por saber si evolucionan como refleja el hecho de que quieran sólo una evaluación final. La diferencia de actitud creo que depende de si a la tutora le interesa el inglés o incluso tiene la especialidad ya que es cuando realmente te apoyan e incluso puedes tener un rincón de inglés activo toda la semana porque les gusta" (11 de febrero de 2004).

No obstante, con respecto todavía a la relación con los tutores, el aspecto que según Javier perjudica más el proceso de enseñanza-aprendizaje es la falta de coordinación en temas como el control de la disciplina, la metodología, la distribución de la clase, el grado de exigencia, la cantidad de deberes que se mandan para casa, etc. A esto hay que sumar la condición de profesor principiante, la provisionalidad en el centro y la edad de Javier que hace que algunos compañeros no tomen en serio sus opiniones ni decisiones achacándolo a su falta de experiencia, además de demostrar una desconfianza inicial de sus capacidades que se traduce en un control disimulado de su labor docente. Dicha

desconfianza se focaliza especialmente en el nivel de exigencia, en la idoneidad de la metodología utilizada y en la capacidad para controlar la clase.

"Cambiando de tema, el tutor ha estado diez minutos en clase hasta que se ha marchado y ha venido cinco antes; lo mismo ha hecho la tutora de 3º. No es algo normal, pero de vez en cuando ocurre. No creo que sea una casualidad porque ponen excusas muy simples para quedarse, lo que pienso es que tienen cierta curiosidad en ver cómo trabajo con los niños, si están más motivados conmigo, qué materiales utilizo, etc. Aunque no lo hagan de manera explícita, siempre muestran una pequeña preocupación sobre cómo trabaja el "nuevo", ya que se sienten responsables de su grupo" (4 de diciembre de 2002).

"El verdadero problema es que a la hora de elaborar los horarios hay muchos intereses e influencias en juego, y a pesar de que advertí que en infantil era mejor evitar los momentos de transición (recreos, última y primera hora...) no se me ha hecho caso cuando en mi opinión debería tener prioridad por lo que supone desplazarse a otro edificio" (29 de octubre de 2003).

"Finalmente, como estaban algo excitados por el cuento les di una fotocopia con actividades de repaso para conseguir la vuelta a la calma a través del trabajo individual. Ahora sí que estaban callados y en silencio, por eso cuando te quejas de ciertos comportamientos o falta de hábitos y normas las tutoras se sorprenden y aunque no lo dicen piensan que es porque no te haces con los niños, cuando en realidad depende de las situaciones de aprendizaje que plantees y de la metodología. De todas maneras me alegró que entrara al final y viese el silencio en el que estaban a ver si se da cuenta de que no es lo mismo contarles un cuento o realizar un juego oral que realicen las actividades del libro de Conocimiento del Medio" (28 de abril de 2004).

Por último, la relación que el profesor novel mantiene con los compañeros no es únicamente bilateral sino que hay también una influencia directa del tipo de relaciones grupales que se establecen entre los miembros del claustro y del clima general del centro. La existencia de grupos de afinidad y conflictos entre compañeros hace que Javier en ocasiones deba posicionarse a favor de unos u otros, incluso dentro del mismo ciclo y nivel, lo que afecta posteriormente a sus relaciones personales. Algunos focos de conflicto son la elección de grupo a principio de curso, el número de horas libres, las sustituciones cuando falta un compañero, los horarios, los diferentes niveles de

exigencia, asumir ciertas funciones como la coordinación de ciclo,..., a lo que hay que añadir los conflictos de tipo personal.

"Hoy se ha producido el primer encontronazo entre compañeros lo cual estaba esperando porque a principio de curso parece todo una balsa de aceite pero siempre hay conflictos internos anteriores que es bueno conocer. (...) Parece que la falta de comunicación entre algunos compañeros es algo inherente a esta profesión y no entiendo por qué pero es sabido que en todos los colegios hay subgrupos, piques profesionales y personales,..., cuando tendríamos que ser los que diésemos ejemplo." (13 de noviembre de 2002).

"Es un macro-centro y me da la sensación de que aquí cada uno hace su trabajo, va a su "bola" y se relaciona, si es que lo hace, con un grupo muy reducido de compañeros. Ya he observado que hay subgrupos, por un lado las de infantil, que al tener un edificio aparte yo creo que sólo ven al resto en los claustros, los que yo llamo "aislados" (que son los que en mi opinión peor lo pasan) y los grupos por especialistas, excepto en inglés" (1 de septiembre de 2003).

Un tercer grupo de problemas es el relativo a **la relación del profesor novel con el Equipo Directivo**. De nuevo la mayoría de las dificultades descritas por Javier en sus diarios tienen relación con el hecho de ser un profesor con escasa experiencia, ser provisional en el Centro y su corta edad. Esto implica asumir funciones y tareas que nadie quiere (informática, apoyo a Infantil, impartición de ciertos talleres,...) y que te asignan desde Dirección. El profesor novel considera que precisamente la falta de experiencia debería ser un criterio para eximirle de ciertas responsabilidades dándole un mínimo margen para aprender cómo funciona un centro, pero la actitud pasiva y cómoda de algunos compañeros con más experiencia es lo que prevalece ya que la mayor antigüedad es el único criterio que parece respetar el Equipo Directivo.

"Por la tarde he acudido a una reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica de la que soy secretario. Los profesores se lo toman como una carga más y se quejan cuando hay que hacer algún papeleo. Yo les entiendo, pero tampoco se puede pretender que un colegio funcione sin control externo, sin reuniones..., acabaría siendo una suma de trabajos individuales y no sería positivo. Algunos profesionales se encierran en sus clases y no quieren saber nada de la Administración, de inspectores, de papeles..., pero tampoco es eso." (20 de noviembre de 2002).

“La verdad es que no sé si es por ser novel pero no tengo tiempo de nada, no me explico cómo hay compañeros que en estos ratos toman café y leen el periódico con todo lo que yo tengo que hacer (elaborar materiales, gestionar la información del CFIE, corregir, formación permanente, etc.). A mi compañera que está en prácticas le ocurre lo mismo, dice que trabaja como una burra y que no tiene tiempo para nada, parece que cuanto menos experiencia tienes y más tiempo necesitas más te cargan de clases, apoyos..., es decir de lo que no quiere nadie, cuando precisamente la falta de experiencia debería considerarse un razón para evitar, al menos los primeros años, tutorías, los peores cursos, los peores horarios, etc. Con la excusa de que somos jóvenes y tenemos muchas ganas nos machacan y no tienen en cuenta que aunque hayamos sacado una oposición no estamos todavía formados. Nos dan nada más llegar la responsabilidad y el trabajo propio de una persona que lleva treinta años, ¿en qué empresa ocurre esto?, sólo en aquella en donde evitar trabajar se antepone al interés de los niños” (30 de octubre de 2003).

En este sentido, al profesor novel le imponen desde dirección una serie de decisiones sin consulta previa y bajo criterios arbitrarios que afectan a su trabajo y situación laboral (horario, número de horas libres, apoyos de PT y AL en sesiones de inglés,...), cuando en el caso de otros compañeros de más experiencia y edad no se hace, además de no considerar peticiones de mejora como la de tener un espacio propio o un aula adecuada. Es esta diferencia de trato y de criterios los que desaniman a Javier y le hacen mantener una relación distante con el Equipo Directivo, lo que también depende, al igual que en el caso del resto de compañeros de la afinidad personal.

“El año que viene no pienso callarme y voy a exigir un horario más equilibrado en el que no se crucifique a un grupo y se le dé por sistema el inglés al final de la mañana. Me gustaría ver a un tutor cómo reaccionaría si la mayoría de sus horas de matemáticas o lengua fueran cuando los alumnos estuvieran más cansados. Creo que hay que tener esto en cuenta y respetar todas las asignaturas por igual” (diciembre de 2002).

“La cuestión está en que esos apoyos no responden a un proyecto real (como obliga la ley) sino que se realiza a nivel interno, con lo que los criterios sobre quién los realiza y qué tiene que hacer no están claros, surgiendo polémicas. Yo como siempre no me libro y me he quedado con una hora “libre” menos en el horario, que junto a los apoyos a

5°C, se me quedan limitadas a dos. Si lo sé no me presento voluntario para lo del CFIE, porque me lleva más tiempo del esperado, y encima lo hice en parte para justificar las horas de mi horario. Aquí se ve que existen unas “vacas sagradas”, generalmente cercanas al director, con hasta siete horas libres a la semana (todas justificadas) mientras a los especialistas, como siempre, nos utilizan como parches por eso de que no somos tutores, pero resulta que este año sí lo soy, pero da igual porque “como eres joven vienes con ganas”, pero también sin experiencia y sin muchos recursos, pero eso no lo tiene en cuenta nadie” (7 de octubre de 2003).

“Me refiero por ejemplo a mirar el horario de apoyos para ver quién está libre a esa hora y que no te manden siempre a ti como me ocurría el año pasado, al menos que vean que no eres tonto y que no se aprovechen. O por ejemplo que te manden sustituir en una hora que tienes reservada para taller o el CFIE, sobre todo cuando ayer me ha tocado ir a una reunión a las siete de la tarde. Es triste pero me estoy volviendo desconfiado con algunos compañeros y sobre todo con el equipo directivo quien por evitar enfrentamientos delegan las peores tareas a los provisionales porque saben que no van a estar aquí el año que viene y por tanto cualquier conflicto con nosotros no les preocupa” (11 de febrero de 2004).

Aunque los directores de los dos centros a los que se refieren los diarios en ocasiones toman decisiones arbitrarias y hacen recaer sobre Javier excesivas responsabilidades y carga docente, existe otro condicionante que aumenta el distanciamiento con el director: su forma de dirigir el centro y sus escasas habilidades sociales. Respecto a esto, existe una diferencia clara entre los directores de ambos centros. En el primero, la directora mantiene una actitud dialogante y cercana a los compañeros lo que para Javier compensa en parte los posibles perjuicios de sus decisiones.

"Hoy al llegar al centro algunas compañeras me preguntaron nada más verme cómo me encontraba, otros se interesaron porque no se habían enterado y en cambio otros pasaron olímpicamente. La directora me dijo que por qué no me había quedado en casa para recuperarme del todo. La verdad es que no necesito que se preocupen tanto, pero siempre se agradece y son estos detalles los que van generando simpatía y buen “rollo” entre los compañeros” (18 de noviembre de 2002).

"Esto se lo he comentado a la directora la que ha propuesto enviar una notificación a la familia avisando de la posible expulsión del chico de la actividad (ya que las monitoras también se han quejado de su comportamiento). Yo agradezco mucho su apoyo, ya que si encima me dicen algo como "¡qué se va a hacer!" o "¡tampoco es para tanto!" me terminan de hundir, pero me parece algo excesivo" (2 de noviembre de 2002).

"Además la directora nos ha dicho a los especialistas que como no tenemos padres y como hay reunión del Consejo Escolar podemos no venir por la tarde. En principio la tarde del miércoles se dedica a reuniones y planteamientos de problemas del claustro, por tanto cuando esta situación no se da es absurdo permanecer en el centro cuando aprovecho mucho más el tiempo en casa. Como todo, esta decisión de la directora, que es excepcional, puede interpretarse desde distintos puntos de vista" (4 de diciembre de 2002).

En el segundo centro educativo a Javier le cuesta mantener una buena relación personal y profesional cuando el director ejerce sus funciones desde el control y el mandato en vez de desde el diálogo y el consenso.

"Otra cuestión que me preocupa es los apoyos en mi ciclo. El director se ha empeñado en que trabajemos las 25 horas semanales, lo cual me parece legítimo, pero que luego no nos pidan flexibilidad en el horario para preparar fiestas, salidas, controlar el aula de informática, etc. Lo que no se puede es poner apoyos porque sí, para rellenar huecos, a niños que no lo necesitan porque el tutor puede apoyarles en clase perfectamente" (7 de octubre de 2003).

"Hoy ha llovido y me he tenido que quedar con los niños en clase. (...) Para rematar he dejado salir a las niñas a la puerta de la clase para que jugasen a la goma, pero ha aparecido el director vociferando y riñéndolas sin motivo porque no molestaban a nadie. Yo he salido en su defensa y le he dicho al director que no había juegos en el aula, respuesta: "pídelos que hay dinero pero que se queden dentro". Esto sin gritarme pero en un tono que no me ha gustado, pensé que esas actitudes de vigilancia al profesorado, ese ir por los pasillos a ver si estamos en las clases había pasado a la historia. Además creo que tengo el suficiente criterio como para organizar y controlar a mis alumnos. Quizá es que yo veo al director como un gestor del centro y un

responsable del mismo, pero no como un jefe directo que va dando órdenes y desautorizando al profesorado ante sus alumnos (30 de octubre de 2003).

"Ya por la tarde me ha tocado ir al centro para hacer la segunda reunión general con los padres. Generalmente no se suele hacer por el hecho de que ya citas a todos individualmente pero el Director se ha empeñado a pesar de la opinión contraria del profesorado del ciclo. La verdad es que acordándome de los tipos de director que analizamos durante la formación inicial éste podría encuadrarse en el de dictatorial ya que en mi opinión no tiene mano izquierda, todo problema lo magnifica y empeora y exige un cumplimiento estricto de las normas bajo una vigilancia constante. Yo de momento me mantengo al margen y le evito (incluso físicamente si le veo por el pasillo), porque cada vez que me encuentro con él me habla de aspectos negativos del Centro en vez de apoyarme y reconocer mi trabajo como han hecho varios compañeros animándome mucho. Mi intención es permanecer neutral ante los problemas que no me afectan directamente y dejar que pase el tiempo porque no me fío nada de este hombre ni como persona ni como profesional y me puede buscar las vueltas" (22 de marzo de 2004).

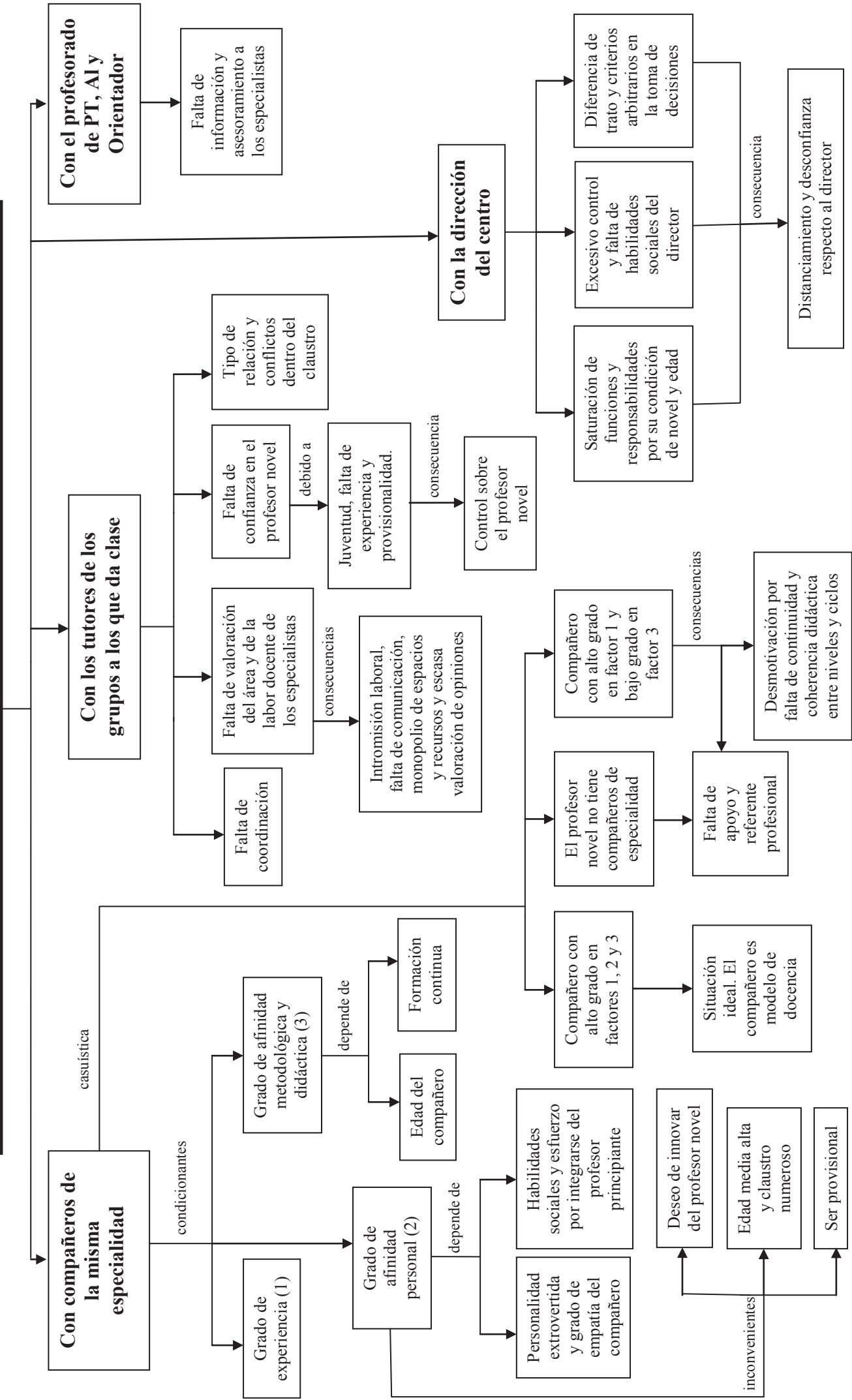
Finalmente, se puede identificar otra sub-categoría en la que se integran las dificultades relacionales con otros compañeros, principalmente la falta de comunicación y coordinación con los **especialistas de PT y AL y el Equipo de Orientación**. La principal dificultad que ve Javier es de nuevo la poca valoración que se tiene de los especialistas y de sus áreas a la hora de colaborar en la solución de ciertas dificultades de aprendizaje, así como obtener asesoramiento sobre ellas para mejorar el proceso de enseñanza. Estos profesionales sólo tienen como referencia al tutor y se centran únicamente en las áreas de Lengua y Matemáticas, por tanto no existe una verdadera coordinación ni un tratamiento global de las dificultades de aprendizaje. El problema que más se repite es la falta de información a los especialistas sobre la situación de ciertos alumnos con dificultades entre otras razones porque no se les reclama en las reuniones en las que se tratan estos asuntos pudiendo aportar, según Javier, información muy útil. Por otro lado, el profesor novel no se ve respaldado con un asesoramiento directo y específico de su área para poder responder mejor a los alumnos con necesidades educativas, situación que se agrava, según Javier, cuantas más líneas tiene el colegio.

“Lo peor fue el año pasado cuando llegaron en Noviembre al otro colegio dos niñas búlgaras sin saber español y más tarde me encontré en clase por el mes de Febrero un niño colombiano. La situación es complicada ya que no te avisan, no conoces nada del alumno, un día entras en clase y te encuentras un niño del que no tienes apenas información.” (22 de noviembre de 2002).

“La razón está en la falta de información al inicio de curso, ya que se suele informar a los tutores, hay reuniones con el orientador..., pero no acudimos los especialistas, se considera a veces que esta información no nos es relevante. Yo me he enterado bastante tarde de las dificultades reales de estas niñas (...)” (10 de abril de 2003).

"Cambiando de tema me estoy dando cuenta de que una de los inconvenientes de centros tan grandes es la falta de relación con otros profesionales, especialmente el equipo psicopedagógico y el inspector. El año pasado la relación con el orientador era mucho más cercana, al haber tan pocos niños les conocía perfectamente y el diálogo con los tutores era constante, en cambio es sorprendente como después de casi tres meses no conozco quién es la orientadora, al menos en el sentido de presentarse y darse a conocer. Tampoco conozco su horario. Me da la sensación que en este centro, y en la mayoría, sólo se recurre a esta figura en situaciones concretas especialmente informes que den paso libre para actuar con ciertos niños, pero por lo demás, es decir sus funciones de apoyo y orientación al profesorado no son solicitadas, quizá porque se considera una forma de intrusismo que muchos evitan” (2 de diciembre de 2003).

PROBLEMAS EN LA RELACION QUE MANTIENE CON COMPAÑEROS Y EQUIPO DIRECTIVO



3.2.12. Problemas del profesor novel con la Administración Educativa

Dentro de esta categoría de problemas se encuadran todas las reflexiones del profesor novel referentes a los problemas que surgen en su relación con la Administración Educativa. Principalmente se recogen las consecuencias que la política educativa y determinadas decisiones administrativas tienen para el docente y que determinan en parte su situación laboral y personal y la del profesorado como colectivo.

Durante el proceso de análisis categórico de los diarios personales uno de los primeros grupos problemáticos es el referente a **la falta de apoyo de la Administración** frente a dificultades y problemas con los diversos colectivos que componen la Comunidad Educativa. El profesor novel hace referencia principalmente al desamparo y falta de apoyo a los docentes frente a faltas graves de disciplina y a la falta de respeto por parte de algunos alumnos y padres. El docente se encuentra sin vías rápidas y efectivas de actuación, más allá de las personales y las del centro, que no pasen por una excesiva burocracia. En los casos más graves de indisciplina por parte de los alumnos como agresiones físicas a otros compañeros y verbales a docentes, Javier observa una respuesta lenta e ineficaz por parte de la Administración que apenas contempla la expulsión como medida y en último extremo exige un proceso lento que hace que toda respuesta sea finalmente ineficaz al no ser inmediata. Tanto los profesores afectados, como el claustro y el equipo directivo intentan resolver cualquier problema de este tipo de puertas para adentro con las escasas herramientas de las que disponen desconfiando del apoyo de la Administración que se suele posicionar a favor de alumnos y padres.

“Yo no sé a qué están acostumbrados algunos niños pero lo que noto en algunos es una falta de respeto absoluta a la figura del maestro y lo que más me preocupa es que lo he notado en niños de los primeros ciclos. Tampoco pido el miedo que se tenía al docente en épocas anteriores, sino solamente el respeto que se le debe tener a cualquier persona independientemente del contexto y quizá en este más. Creo sinceramente que la Administración debería apoyarnos más en este aspecto y dotarnos de una autoridad que no dependa sólo de la buena voluntad de los padres o de la buena educación de los niños” (19 de diciembre de 2003).

"Este comportamiento de falta de respeto a la autoridad del profesor no se puede consentir porque llega un momento en que nos respetan menos que a alguien normal de

la calle porque saben que no les podemos tocar. Si le expulsamos le hacemos un favor, sus padres no hacen nada, si le castigamos sin recreo no viene al colegio, etc. Me siento fatal e impotente, no se le expulsa porque es mucho papeleo para lo que queda de curso y lo único que se va a hacer es escribir una carta a sus padres pero dudo que tenga consecuencias" (enero de 2003).

Con respecto a algunos padres de alumnos, Javier siente que el profesorado está desprotegido ante el acoso, la crítica infundada, el menosprecio y los comentarios calumniosos de algunos padres que ven en la Administración y especialmente en el Inspector un aliado con el que amenazar al docente. Considera que lo que se intenta evitar son problemas con los padres a toda costa, posibles denuncias por parte de estos y la aparición de noticias en la prensa, desautorizando si es preciso a los maestros con tal de suavizar la situación y eludir el problema de fondo. La consecuencia es que la mayoría de los maestros, especialmente el profesor novel, saben de antemano que ante cualquier problema el último en enterarse debe ser el inspector porque es cuando la situación se complica, teniendo que asumir como parte del sueldo ciertas situaciones como faltas de respeto por parte de alumnos y padres. Según el profesor novel en estos casos el único apoyo directo es el del Equipo Directivo, el de los compañeros y el de otros padres.

"Todavía esta coleando en el centro el tema que se trató en el último claustro sobre la información que un padre denunció en el periódico. En síntesis, el AMPA sugirió ante la falta de presupuesto del centro que cada niño aportase cien folios para las fotocopias y el gasto del aula. En la prensa se hizo una crítica al centro y a la Administración que ha sentado muy mal. Pero el problema de fondo es la constante presión de los padres que a veces olvidan que estamos en el mismo barco y que los que se van a beneficiar van a ser sus hijos. En mi opinión el colectivo de padres tiene demasiado poder en el centro y se meten en todo aunque la culpa es de la Administración que les consiente todo por ser este uno de los centros más prestigiosos de Valladolid" (29 de enero de 2004).

Aparte de la escasa respuesta y apoyo ante la indisciplina grave de ciertos alumnos conflictivos y del acoso y presión de algunos los padres, Javier hace referencia también en los diarios a la falta de respuesta directa ante situaciones como el absentismo, alumnos sin material, condiciones precarias de alumnos inmigrantes..., y la lentitud de

actuaciones de asistencia social cuando se reclaman, lo cual genera en el profesor novel un sentimiento de desamparo y falta de valoración social de su labor.

“Esta semana ha llegado al centro la lista de alumnos que han recibido la beca de libros, y la gran mayoría son precisamente los que carecen de materiales. No entiendo por qué la Administración no manda las becas al propio centro, quien puede encargarse de adelantar el dinero y comprar el material evitando problemas. Estas familias en su gran mayoría se gastan el dinero de las becas que les llegan en diciembre, y las que compran los libros lo hacen un trimestre más tarde. La cuestión es que estamos en febrero y hay niños sin cuaderno ni libros que vienen a clase a pasar el rato. Lo que más me fastidia es que los padres saben que les vamos a dar fotocopias o prestar material y se están aprovechando de una Administración ineficaz. Estas fotocopias además de ser una incomodidad suponen un gran gasto para el presupuesto del centro que se supone ya cubierto con un programa de becas absurdo” (7 de febrero de 2003).

Tampoco es del todo valorada la actuación de los sindicatos a quienes tanto el profesor novel como los compañeros les piden mayor implicación en las dificultades diarias, mayor presencia en los centros y presión a la Administración.

“Hoy ha sido día de elecciones sindicales y me ha tocado ser suplente de vocal/ secretario. Sólo he tenido que ir a firmar y ya he perdido bastante tiempo, no entiendo por qué esta tarea se convierte en obligatoria, pero también es necesario tener representación sindical. Algunos compañeros les molesta bastante porque están muy desencantados con los sindicatos, sobre todo a partir de la implantación de la LOGSE, donde muchos no se sintieron representados. Por lo que algunos comentan, consideran que las personas liberadas por sindicatos sólo buscan librarse del destino en un pueblo o bien descansar un poco de niños. Yo de momento no tengo una opinión tan definida sobre los sindicatos, de momento estoy afiliado a uno simplemente por el hecho de que me siento algo más respaldado en estos primeros años y es un referente para las dudas administrativas y problemas que me puedan surgir” (4 de diciembre de 2002).

En segundo lugar, se puede establecer otro grupo de problemas relativo a **la falta de presupuesto, espacios e instalaciones y recursos materiales y humanos**. Dentro de este grupo de problemas lo primero sobre lo que reflexiona Javier es la incoherencia de la Administración en la gestión del presupuesto en determinadas circunstancias, como

por ejemplo invertir en recursos materiales prescindibles y no requeridos por el claustro y en cambio no dotar al centro de más recursos humanos por ejemplo para la atención a la diversidad (profesorado de compensatoria, AL a tiempo total,...) o para cubrir bajas de compañeros con personal interino. Al mismo tiempo Javier también es consciente, y así lo refleja en sus diarios personales, de los problemas presupuestarios de los centros donde ha impartido clase que afectan a la labor del docente en cuanto que no puede adquirir ciertos materiales y no tiene total libertad para utilizar recursos del centro como es el caso del material fungible teniendo que restringir su uso ante la presión del Equipo Directivo.

“Es sorprendente como un recurso en mal estado como la fotocopiadora puede limitar tu trabajo y no hay presupuesto para comprar una nueva cuando es algo esencial. La cuestión es que la Administración no es sensible realmente a estas necesidades, se exige una educación de calidad pero no se sustenta con unas partidas económicas adecuadas. Un ejemplo claro es el aula de informática, dotaron a los centros de ordenadores pero no tienen en cuenta los gastos de mantenimiento y reparación que han entrado como nuevo gasto en el presupuesto anual, el mismo durante años” (28 de febrero de 2004).

Por otro lado, Javier valora como negativa la tendencia de la Administración a poner en funcionamiento programas y actuaciones innovadoras sin contar con los docentes y sin acompañar estas medidas con recursos humanos y materiales necesarios. Algunos ejemplos son los programas de animación a la lectura o la implantación de nuevas tecnologías sin venir acompañados de medidas presupuestarias suficientes. Otro ejemplo al que hace referencia Javier es la implantación del inglés en Educación Infantil sin ir acompañada de un programa serio de formación del profesorado ni dotación de recursos y materiales específicos para la etapa. En este sentido el profesor novel tiene la sensación de que las decisiones de este tipo son precipitadas, poco consensuadas y responden en parte a intereses políticos, implantando medidas de forma inmediata y solucionando después, si es que se hace, los problemas que surjan algunos de ellos de base.

“Creo que la Administración debería tener esto en cuenta y destinar ciertas horas a la elaboración y puesta en común de materiales entre centros y ofertar más cursos de inglés en infantil que es donde estamos más perdidos tanto los profesores noveles como los veteranos, por no decir que más aún estos últimos. Infantil no lo quiere nadie, y en

parte es porque no estamos preparados para esta etapa y nos falta apoyo” (22 de noviembre de 2002).

Otro grupo de reflexiones se refieren a la **falta de evaluación externa** por parte de la Administración con el fin de valorar el esfuerzo y la dedicación de unos docentes frente al estancamiento y falta de implicación de otros. El profesor novel siente una falta de reconocimiento de la formación permanente, la realización de actividades fuera del horario lectivo y las excesivas responsabilidades y funciones no retribuidas. Es consciente de que cada vez son más dichas funciones y responsabilidades muchas veces ajenas a la propia enseñanza como puede ser la administración de flúor, la petición en algunos casos de administración de medicamentos, labores propias de Asistentes Técnicos Educativos, el mantenimiento de los medios informático, etc. Este aumento de funciones sin embargo no es parejo a un aumento de la consideración y valoración de la profesión docente.

“Por la tarde ha habido elecciones al Consejo Escolar. Nadie se quiere presentar voluntario, por eso desde Dirección se ha propuesto el acuerdo de presentarse todo el claustro. Son sólo tres reuniones al año pero nadie quiere problemas. Creo que debería retribuirse económicamente o de alguna manera (por ejemplo puntos para el concurso de traslados) ya que se les puede exigir y siempre se implican más aunque sea por interés. Son funciones que no aportan nada profesionalmente ni económicamente, la gente que tiene familia no quiere y los nuevos tenemos demasiado respeto o miedo a meternos en más jaleos” (noviembre 2002).

“Yo la verdad es que como sólo voy a estar un año no pienso complicarme y sigo la manera de trabajar aquí, pero me molesta que se considere también una responsabilidad añadida el que los ordenadores estén en perfecto estado cuando yo no soy un técnico o que me interrumpan una clase para ver por qué no funciona un ordenador. Si desde la Administración hubieran considerado la figura de un profesor de informática con conocimientos técnicos no habría tantos problemas, pero es más sencillo dotar a los centros de ordenadores y que nos apañemos sin ampliar apenas el presupuesto” (noviembre de 2002).

“La Administración debería flexibilizar más los horarios de aquellas personas que más tiempo requieran para realizar actividades complementarias como la formación continua, la elaboración de materiales..., ya que en mi caso ando escaso de tiempo. No

creo que sea tan complicado por ejemplo solicitar este tiempo y justificar tu trabajo ante la Administración o el inspector presentando el resultado del mismo. Por eso me sorprende que exista la posibilidad de reducir tu jornada a partir de cierta edad para descansar y no la exista para poder trabajar más y ofrecer calidad. Esta es la razón por la que a mí se me quitan las ganas de elaborar materiales para infantil, porque nadie te lo reconoce y sobre todo nadie te lo facilita. Dentro de esta profesión se abusa mucho de la buena voluntad y de la mal entendida vocación, además luego viene el inspector y te mira con lupa el horario a ver si tienes justificadas todas las horas cuando yo dedico entre unas cosas y otras diez horas al día a mi trabajo y a formarme para ofrecer una mejor calidad como profesional" (4 de diciembre de 2003).

Javier se desmotiva ante la diferencia de implicación y esfuerzo por mejorar e innovar entre los docentes y la pasividad de algunos que se limitan a sus horas de clase, sin ser reconocida dicha implicación de manera externa. Entiende que cierta formación debería ser obligatoria, por ejemplo el uso de nuevas tecnologías o de la materia que se imparte (especialmente un idioma extranjero), ya que actualmente es voluntario realizarla y en el caso de hacerlo pueden elegir libremente el tipo de curso a realizar. La única medida de presión de la Administración es la económica a través de los sexenios pero sigue, en opinión del profesor novel, resultando insuficiente e ineficaz ante ciertos docentes que no tienen interés alguno en reciclarse. En definitiva la falta de interés, esfuerzo, implicación..., no tiene consecuencias administrativas pero sí para la calidad de la educación.

"No sé por qué me asignaron la función de encargado del aula de informática a principio de curso para que después no se vea reflejado en mi horario. No tengo tiempo de limpiar los ratones, instalar los altavoces nuevos, etc. Esta debería ser una función de todos, pero está el problema de la formación continua. Sin exagerar más del 80% del claustro de este centro, o no tiene conocimientos a nivel de usuario de nuevas tecnologías, o los tiene pero no utiliza estos recursos. Este problema no es culpa del todo de la Administración, ya que todos los años los CFIEs ofertan varios cursos de informática e iniciación a internet, y así llevamos muchos años, pero hay compañeros que no les interesa o no quieren sacar tiempo" (16 de diciembre de 2002).

"No obstante son actividades que requieren un responsable que tenga que dedicar alguna tarde extra. Esto tampoco me parece bien ya que gran parte de las actividades

que propone el centro se realizan en horario no lectivo como respuesta del voluntariado docente y que no son reconocidas por la Administración. Parece que con la LOCE se va a retribuir la función tutorial y se proponen incentivos para la especial dedicación al centro de ciertos profesores, ya que hay algunos que están metidos en todo, levantan el colegio pero luego cobran igual que el que se queda en la sala de profesores leyendo el periódico lo cual desmotiva desde el principio" (11 de diciembre de 2003).

"Conectando con la reunión de ayer en el CFIE algunos compañeros se quejaron de por qué no se conseguía de una vez la consideración de la formación permanente en el horario laboral porque todo lo que hacemos es a mayores de nuestro trabajo. También se comentó por qué somos siempre los mismos los que acudimos a estas actividades formativas y hay gente que no pisa un CFIE más que para las 100 horas de los sexenios. Estamos siempre a vueltas con el mismo tema, los profesionales que se esfuerzan por mejorar y contribuir a la calidad de la enseñanza no encuentran un apoyo real de la Administración ni un reconocimiento frente a los que se apalancan como funcionarios y ponen el cazo a final de mes. No existe una evaluación externa real de la calidad de la función docente ni un control de esta actividad, da igual que haya docentes que utilicen metodologías arcaicas, que no sepan utilizar un ordenador..., porque no tiene consecuencias aunque perjudique a los niños. Parece que la educación consiste como dicen algunos padres en tener suerte y que te toque un buen maestro. En mi opinión la Administración debería aprender un poco más de la empresa privada y obligar a los profesores a un reciclaje mínimo y realizar una evaluación externa tomando medidas de algún tipo, porque parece que un funcionario es intocable y puede realizar mal su trabajo mientras no cometa una falta grave" (12 de febrero de 2004).

Un ejemplo claro es el de los docentes habilitados para ejercer la especialidad de inglés, compañeros que en un año se supone han adquirido la competencia comunicativa suficiente para impartir clase cuando en la práctica se ven los problemas que conlleva esta política de "aprovechar" al máximo a los maestros volviendo a la figura del profesor generalista que sabía de todo pero en algunas materias sólo de manera superficial.

“Sé que ha habido gente con más puntos que está por delante de mí, pero también sé que muchos de ellos han realizado un curso de habilitación de un año, que vienen de Infantil, de Educación Física..., que nunca se han interesado por el Inglés y que no tienen la fluidez ni la pronunciación mínima exigible (y lo digo porque lo he visto), y se habilitan para poder acercarse antes a Valladolid porque por esta especialidad es más fácil. Ahora me explico por qué casi todos los compañeros mantienen una postura de aislamiento con la Administración y todo lo que viene de ella (propuestas, mejoras, innovaciones...) es visto con desagrado y escepticismo” (14 de abril de 2004).

Javier también percibe como un problema la falta de vías de comunicación fluidas con la Administración y la falta de información por parte de esta sobre todo en lo referido a la carrera profesional y posibilidades de formación y promoción. El profesor novel ve como una vez obtenida la plaza la Administración se despreocupa de sus funcionarios y no les hace un mínimo seguimiento ni les presta apoyo ni asesoramiento alguno.

"Lo mismo ocurre con todas aquellas posibilidades de formación, enseñanza en el extranjero, concursos de elaboración de materiales didácticos, becas para proyectos de innovación, etc. Te das cuenta cuando ingresas en este cuerpo que existen más alternativas y posibilidades laborales de las que creías en un principio pero que tu participación en ellas depende mucho del colegio donde estés y de la preparación y profesionalidad de los compañeros. (...) Poco a poco me estoy situando respecto a este tipo de oportunidades, como solicitar los cursos para profesores de inglés en el extranjero, pero es una búsqueda de información personal y sin apoyo exterior, cuando debería ser la Administración la encargada de facilitarnos esta información en un principio y ponernos en contacto con aquellas instituciones, organizaciones..., de apoyo a la enseñanza" (14 de enero de 2004).

Otro aspecto recurrente en los diarios es **la falta de continuidad** del profesor novel resultado de la política educativa que se aplica. Javier se siente perjudicado por la arbitrariedad de los concursos de traslados, pasar de ser especialista a generalista, la falta de continuidad en los centros, la incertidumbre ante los destinos, todo ello sin que se tenga en cuenta su perfil y trayectoria profesional. De nuevo el profesor novel ve como la antigüedad en el cuerpo es el principal criterio de promoción y de obtención de los mejores destinos mientras que la formación permanente, la dedicación al centro, la innovación y el esfuerzo apenas se valoran. Quizá la cuestión que más preocupa al

profesor novel es la de ejercer la función de tutor y que le destinen por Primaria cuando su formación inicial y continua y su conocimiento práctico se centra en la especialidad de inglés lo que le produce una sensación de incertidumbre y de “volver a empezar” de manera continua. Javier también siente como la Administración trata a los docentes como números sin tener en cuenta su perfil y formación lo que en su opinión está perjudicando a la calidad de la educación.

"Lo primero a lo que quiero hacer referencia hoy es al problema que supone la falta de continuidad en los destinos y por tanto en el trabajo. El pasado jueves me he enterado de que no voy a continuar en el centro actual porque, frente a todo pronóstico la titular de la plaza, liberada por sindicatos, ha renunciado a la plaza que sale a concurso. La verdad es que nadie se lo esperaba, incluso los compañeros daban por hecho que yo iba a estar allí por lo menos 4 o 5 años hasta que me diesen el destino definitivo. Esto me ha desconcertado porque estaba hecho a una idea y además he programado y trabajado pensando en la continuidad, lo que supone más libertad en cuanto a la consecución de los objetivos. La verdad es que me ha sentado mal, ya que el año que viene hago tres años en la enseñanza y voy a estar en tres centros distintos. Alguien dirá que es bueno para adquirir experiencia, pero también es frustrante que cuando ya conoces a los alumnos (conocimientos previos, capacidades...) y cuando comienzas a ver el fruto de tu trabajo te tengas que ir para empezar de nuevo, nuevos compañeros, nuevo contexto, niños..., otra vez el estrés de adaptarte, los primeros recelos de los padres, etc. Creo que la Administración debería intentar a toda costa la continuidad de los profesores noveles, especialmente por su falta de experiencia y por el coste que supone comenzar cada año en un sitio distinto, con materiales y libro de texto diferente, nuevas condiciones de trabajo, horario, niveles, etc." (31 de marzo de 2003).

"Finalmente, tengo que hacer referencia en este diario a un hecho que me está influyendo bastante y es la resolución provisional del concurso de traslados. Me han asignado un CRA a unos cincuenta kilómetros y por Primaria. La distancia no me preocupa en exceso, pero lo que me ha sentado mal es que no me asignen la especialidad de inglés para la que me he estado formando tantos años. He conseguido becas, he realizado varios cursos en Inglaterra pagados por la Universidad y muchos de los cursos de formación han sido en la línea de la didáctica y metodología del inglés. En definitiva estos tres años de esfuerzo y de adaptación no han servido para casi nada, ahora que he recopilado y elaborado materiales, me manejo con las editoriales, tengo

un banco de actividades de inglés cada vez más amplio, he sido capaz de resolver bastantes problemas específicos del área, me manejo con soltura en la etapa de infantil..., me mandan a dar Matemáticas y Conocimiento del Medio, es decir a empezar de cero. Lo que me cuesta entender es cómo la Administración es capaz de gastarse tanto dinero en mi formación como profesor especialista sumado a mi esfuerzo personal para después tratarme como un número dentro de un ordenador e ignorar mi preparación en un campo específico” (14 de abril de 2004).

Otro elemento a analizar dentro de esta categoría de problemas sería el de **la figura del Inspector** como el representante de la Administración más cercano al profesorado. En relación con esta figura el profesor novel no la entiende como un enlace directo con la Administración o un apoyo al docente sino que su labor está más encaminada al excesivo control de aspectos meramente burocráticos (horarios, informes, actas...) que suponen un alejamiento de las necesidades reales de los docentes y generan un gran malestar. Javier entiende que el inspector, al menos a los que ha conocido en sus tres primeros años de experiencia, no conectan con las inquietudes del profesorado viéndole como una figura externa al centro que puede causar problemas más que solucionarlos.

"Hoy ha venido el inspector al centro. Nos avisó la directora el viernes y parecía que iba a venir el diablo, todos comenzaron a sacar del armario y quitar el polvo a las programaciones, en dirección se ordenaron todos los papeles, etc. En parte es normal porque yo también lo hice, pero tampoco hay que tener miedo a un funcionario que se supone que lo que pretende es ayudar, o al menos en teoría” (25 de noviembre de 2002).

"Lo peor ha llegado por la tarde en el Claustro, que como cada final de curso se convierte en el centro mundial de la burocracia y del papeleo. Menos mal que el Director ha preparado un calendario de actuaciones especificando la documentación a entregar porque si no, estaría perdido. Más o menos ya voy enterándome de los distintos tipos de documentos que debo presentar pero todavía se me escapan algunos términos sobre todo con respecto a los expedientes de los alumnos. Siempre es la misma rutina en cuanto a las memorias, las evaluaciones de inglés en Infantil..., lo que me pregunto es si realmente los estamentos que nos piden esta información la leen y la utilizan para mejorar la calidad de la enseñanza. Como todos sabemos que no, se convierte en una rutina en la que se cambian cuatro cosas sobre la base de lo del año

pasado pasando a ser una carga para el docente más que un estímulo y un medio eficaz para evaluar el trabajo realizado" (31 de mayo de 2004).

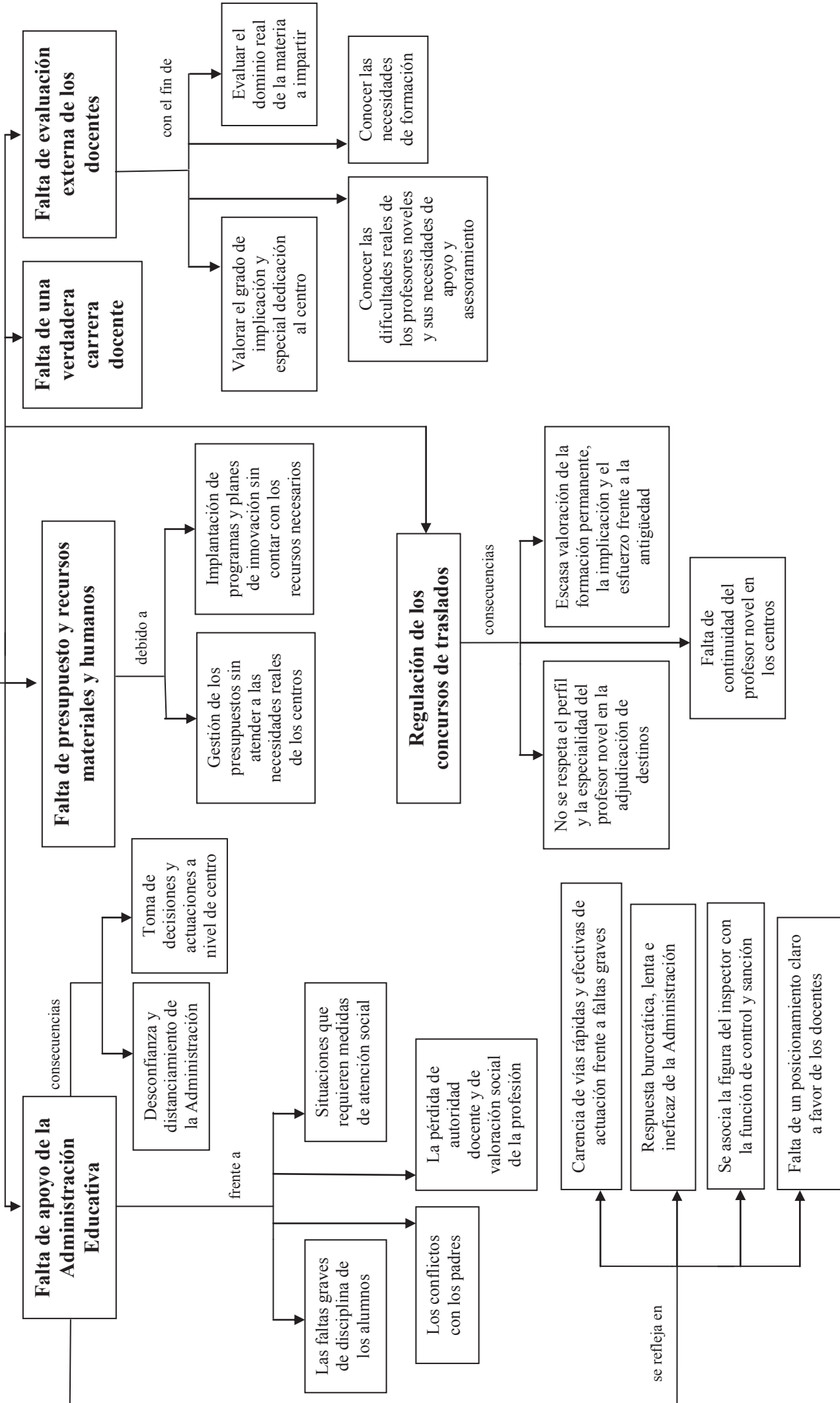
Finalmente, otro de los problemas descritos por Javier hace referencia a **la falta de una verdadera carrera docente** sobre todo cuando la promoción interna no se valora ni se facilita. El profesor novel ve escasas oportunidades de mejora y promoción más allá de optar a formar parte del Equipo Directivo. La posibilidad de acceder al cuerpo de Secundaria se le antoja complicada por aspectos como el sistema de promoción interna el cuál le perjudicaría claramente en cuanto a la obtención de un destino cercano a su provincia y ciudad. Javier se desmotiva ante la idea de que la formación continua no sea una manera de con el tiempo acceder a otros puestos de manera directa como puede ser la etapa de Secundaria, los CFIEs, puestos en la Administración, la Universidad..., dependiendo de vías de acceso a veces poco claras y reguladas.

"A primera hora como he tenido "libre" he estado mirando lo de las plazas de Director. Ahora puede optar cualquiera a este puesto en cualquier centro presentando un proyecto con lo que es una buena opción para los que tenemos que desplazarnos. También veo negativo el hecho de que una persona sin experiencia alguna en dirección y sin conocer un centro realice esta función, pero tal como está planteada no me extraña que nadie quiera ejercerla voluntariamente porque el único beneficio son los puntos para concursar y a los que les sobran no les interesa y el aspecto económico no es suficiente. En mi opinión, debería volver el cuerpo de Directores por oposición, con un sueldo alto y con una buena preparación desde el principio" (7 de mayo de 2004).

"De todas formas hay temporadas, como ahora mismo, que suelen coincidir con cambios de destino, finales de curso..., que me empiezo a plantear otras posibilidades de trabajo. De momento algo que me motiva y me impide pensar en que siempre voy a ser maestro es el doctorado, o bien la posibilidad de acceder a Secundaria por promoción interna en la especialidad de Psicología y Pedagogía. El problema es el de siempre, ahora que consigo no estar muy lejos y pretendo promocionar empiezo casi de cero con los destinos y tal como está esta etapa me pueden cambiar con facilidad de provincia. Eso de "la carrera docente" me parece que es un cuento porque hay muchas desventajas y los únicos que nos podemos animar somos los jóvenes, porque una persona con buen destino y familia aunque quiera mejorar profesionalmente no va a hacerlo. Lo que no entiendo es por qué se evalúa solamente la antigüedad (la

formación apenas) independientemente del trabajo realizado. En otras empresas los ascensos van por méritos, capacidad, esfuerzo..., pero esto exige una evaluación externa que no existe. Yo no digo que no me tenga que ir a un pueblo como todos, pero si estoy haciendo un doctorado y continúo con mi formación inicial deberían facilitarme algo la cercanía porque hay auténticos impresentables que no hacen nada, están acomodados y están en un centro de Valladolid. Yo creo que sería una buena forma de incentivar el trabajo y el esfuerzo, evaluaciones externas que influyan en el concurso de traslados” (14 de mayo de 2004).

PROBLEMAS DEL DOCENTE EN LA RELACIÓN QUE MANTIENE CON LA ADMINISTRACIÓN



CAPITULO IV

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este último apartado de la tesis doctoral el objetivo es profundizar en la comprensión de la problemática del profesor novel de inglés y del proceso de pensamiento que lleva a cabo en su resolución, yendo más allá de un acercamiento descriptivo al objeto de estudio para profundizar en los posibles factores que propician o atenúan la aparición e intensidad de dichos problemas así como en la propuesta de posibles soluciones.

Es conveniente por tanto, a la hora de alcanzar este objetivo, abordar algunos aspectos no considerados directamente en el informe, como detectar grandes causas generales en la aparición de problemas que sean transversales a todas las categorías y que trasciendan la limitación del estudio de un caso y un contexto educativo concretos. Estas conclusiones y reflexiones más generales vienen a completar la síntesis conceptual que se incluye en este apartado respecto a cada una de las categorías de problemas estableciendo una necesaria interconexión entre ellas.

También creo necesario realizar una valoración de los problemas desde una perspectiva más actual y con una visión más amplia que me puede dar mi condición actual de profesor experimentado, así como aportar una serie de reflexiones y sugerencias respecto a la mejora de la formación inicial y a la realización de futuras investigaciones dentro de este campo de la problemática de los profesores noveles de inglés.

Todas estas aportaciones facilitarán la comprensión del informe de investigación al igual que la activación, espero, de un proceso reflexivo y crítico en los posibles lectores quienes finalmente extraerán sus propias conclusiones, lo que es una de las pretensiones de esta tesis doctoral.

No obstante, dada la singularidad de esta investigación considero necesario justificar previamente el tipo de conclusiones que se pueden extraer, así como su grado de generalización y aportación al conocimiento pedagógico y didáctico.

4.1. JUSTIFICACIÓN DEL TIPO DE CONCLUSIONES

Una de las características básicas de los estudios naturalistas-cualitativos es la necesaria prudencia a la hora de generalizar los resultados, en comparación con los estudios de tipo racionalista-cuantitativo. Este requisito es aún más patente en este estudio de caso autobiográfico-narrativo en donde es el docente quien, con un alto componente subjetivo, describe una realidad singular e irreplicable dentro de un contexto educativo concreto. Es por tanto lógico pensar que la problemática que experimenta un profesor novel, así como el proceso de pensamiento en su resolución, es muy probable que no sea vivida por otros profesores noveles, en contextos educativos diferentes, de la misma manera o al menos no con la misma intensidad, o que no piensen, sientan y respondan de la misma forma en que lo hace el objeto de estudio. Sin embargo, *“la narración de un caso sobre una vida profesional de una maestra creo que puede aportar datos sobre aspectos de la problemática educativa, porque aunque sea un caso único, no está descontextualizado ni cultural, ni social ni políticamente”* (Arnaus, 1995, pág. 75).

Como afirma Salgueiro (1998), es el análisis cuidadoso de hechos decisivos y cruciales observados lo que permite llegar a conclusiones válidas y no la cantidad de hechos registrados en diferentes contextos, sobre todo cuando el objeto de estudio es tan complejo y subjetivo como el pensamiento docente. En este sentido, la fiabilidad y la validez están sobrevalorados frente a la claridad y la verosimilitud, así como la generalización de resultados frente a la “transferibilidad” de los mismos. Las ideas expuestas no tienen por qué ser tomadas como la “Verdad”, sino como una verdad sobre un fenómeno que invita a otros a reflexionar sobre él dando forma a su pensamiento y a seguir investigando.

Lógicamente la teoría que puede surgir de este trabajo reflexivo es una teoría con minúscula, es decir *“se trata de sugerencias teóricas que están profundamente arraigadas en la práctica del aula. Este conocimiento viene de la práctica y no siempre se puede fundamentar científicamente”* (Tigheelaar et al. 2010, pág. 58). Sin embargo, la ventaja de este tipo de teoría basada en experiencias frente a la generada en investigaciones es que conecta mejor con los constructos, representaciones y saberes de los profesores principiantes y por tanto es más fácil de aplicar o conectar con la práctica del aula, dándoles la sensación de que son más útiles para mejorar su trabajo.

Además, en la lectura de relatos sobre experiencias en situaciones educativas, otros docentes pueden identificar y reconocer los detalles, generar imágenes mentales de esas situaciones y asociarlos con experiencias propias similares (Conelly y Clandinin, 1995). Por tanto, a la hora de aportar una serie de conclusiones hay que considerar cuál es el objetivo básico y el tipo de investigación. Tal como afirman Cambra, Ballesteros, Palou et al. (2000):

Por esa razón, no pretendemos hacer predicciones ni establecer modelos prescriptivos generalizables sobre el aprendizaje de lenguas en clase, sino contribuir a elaborar constructos teóricos explicativos. Nos interesa, pues, conocer el pensamiento del profesor, aquello que le permite imaginar e impartir sus clases de una determinada manera, crear contextos de aprendizaje y gestionarlo todo de forma aceptable. (pág. 29)

En este caso concreto el objetivo no es detectar y delimitar cuantitativamente la problemática del profesor novel como colectivo, para lo cual hubiera sido más apropiado el estudio de una muestra representativa, sino ahondar y comprender por qué aparecen estos problemas, dilemas y dificultades, en qué contextos, cuáles son los factores condicionantes o cómo piensa y responde el docente para darles solución.

Dado, por tanto, que el objetivo es lograr una mayor comprensión de un fenómeno educativo concreto a partir de un estudio de caso, no tiene sentido obsesionarse por la generalización de los resultados, cuando lo que se busca es la profundidad en el análisis y la descripción del fenómeno estudiado. Como afirma Salgueiro (1998):

En lo que a la generalización de resultados de esta investigación se refiere, es importante resaltar que en investigaciones de la misma naturaleza que ésta resulta inapropiada la intención de producir conocimientos generalizables, a los que se llega a través de una generalización estadística de una muestra a una población entera. (págs. 59-60).

Esto no implica que la descripción singular de una realidad educativa individual no pueda servir de base para algunas reflexiones que se puedan extrapolar a otros contextos y situaciones dentro del colectivo de los profesores noveles. Al mismo tiempo, también podrán servir para una toma de contacto con la realidad que, desde mi punto de vista, es esencial para la mejora de la formación inicial de los futuros profesores.

No obstante, las conclusiones deben plantearse con cautela, más como valoraciones y sugerencias que como sentencias irrefutables. Por ello la posible transferibilidad de los resultados debe llevarse a cabo por analogía con otros contextos educativos, pero sobre todo por analogía con la experiencia y el pensamiento práctico de los lectores. Son estos quienes deben extraer aquella información que les resulte más útil y cercana a su situación concreta. Por eso, con la finalidad de facilitar la comprensión del informe de investigación y activar la reflexión del lector, a continuación se presentan una serie de conclusiones y valoraciones sobre mi problemática y proceso de pensamiento como profesor novel de inglés a lo largo de los dos primeros cursos escolares de mi periodo de iniciación profesional.

4.2. VALORACIONES Y CONCLUSIONES DE CARÁCTER GENERAL QUE SE DERIVAN DE LA INVESTIGACIÓN: PRINCIPALES FACTORES TRANSVERSALES CAUSANTES DE LA APARICIÓN DE LOS PROBLEMAS DESCRITOS EN LAS DIFERENTES CATEGORÍAS.

Como ha quedado patente, el propósito de esta tesis doctoral no es realizar un listado de problemas ni una clasificación de los mismos en base a la importancia que les da a cada uno el profesor novel estudiado. Aquí la intención, de ahí el realizar un estudio de caso, es trascender la simple detección de problemas y ahondar en el proceso cognitivo durante la resolución de los mismos. No obstante, es interesante establecer una comparación inicial entre los problemas descritos en el informe de investigación y aquellos detectados en los principales estudios previos dentro de esta tradición investigadora recogidos en la revisión teórica inicial.

Teniendo como referencia las clasificaciones de problemas aportadas por estudios relevantes como los de Veenman (1988), Vera Vila, J. (1988), González Granda, Álvarez Menéndez y González Pienda (1991) o Marcelo (1998c; 1991; 1993), se puede concluir que la mayor parte de la problemática del profesor novel identificada en este estudio se recoge en estas clasificaciones. Esta coincidencia es mayor lógicamente respecto a las macrocategorías y grupos principales de problemas, ya que gran parte de los más concretos, especialmente los de la categoría “Problemas del profesor novel en la aplicación de estrategias de enseñanza y en relación al aprendizaje de los alumnos”, son

específicos del área de inglés y están altamente determinados por el contexto (tipo de centro, contexto socio-cultural, tipo de alumnado, compañeros...) y las características personales del estudio de caso (como el conocimiento práctico, personalidad o teorías implícitas).

Teniendo en cuenta como principal referencia el estudio de Veenman (1988), uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el profesor novel es la disciplina. Tal como se puede observar en la lectura del informe y de los diarios personales, existen constantes referencias al comportamiento de los alumnos, su falta de disciplina y la necesidad de control por parte del novel. Pero lo más interesante, en mi opinión, es la identificación errónea de dificultades de organización y gestión del aula, de la inexperiencia del docente y aspectos relacionados con las características de los alumnos (por ejemplo su falta de autonomía), con problemas de disciplina, cuando en realidad no lo son.

Otro de los principales problemas según la categorización de este autor es la motivación de los alumnos. Aunque es cierto que este problema también es importante para el novel estudiado, existen diferencias claras dependiendo de la etapa educativa. El tercer problema por orden de prioridad, de los 24 detectados por este autor, es el tratamiento a la diversidad, seguido de la evaluación y la relación con los padres.

También existe una clara coincidencia en esta y otras clasificaciones, de problemas como la formación inicial, las relaciones con los alumnos, compañeros y Equipo Directivo, falta de recursos y materiales, falta de tiempo, programación y preparación de las clases, falta de apoyo y orientación, los métodos de enseñanza, problemas de organización, problemas de aprendizaje, problemas administrativos, etc. No obstante, no existe coincidencia en ciertos aspectos percibidos como problemáticos en algunos estudios y que en cambio no se recogen en este o aparecen de manera esporádica, como es el caso de la retribución económica o la ubicación del centro.

Lo mismo ocurre con los estudios sobre los dilemas a los que se enfrentan los docentes. Teniendo como referencia el estudio de Berlack y Berlack (1981, en Zabalza 1991), de los 16 dilemas identificados la mayor parte de ellos se recogen en el informe de investigación de una manera directa o indirecta, especialmente los dilemas de control y los dilemas curriculares. Donde menos coincidencia se da es dentro de los dilemas sociales como en el caso concreto de *“La infancia como preparación frente a la infancia con sentido propio”* y *“Reparto por igual de los recursos frente a un reparto*

diferenciado”. Sin embargo, la mayor parte de los dilemas que se le presentan al profesor novel en este estudio surgen al intentar llevar a la práctica las teorías implícitas adquiridas durante su formación inicial, y por tanto la mayoría son dilemas directamente relacionados con la Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera y en consecuencia no recogidos en estas clasificaciones más generales.

De este rápido análisis comparativo, se puede concluir que la mayor parte de los problemas y dilemas recogidos en estas clasificaciones son también percibidos como tal en este estudio de caso, no obstante existen aspectos más específicos, sobre todo respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del área, que no se recogen en estas clasificaciones de manera tan detallada.

En cambio, donde no existe apenas coincidencia es en la clasificación de la problemática teniendo en cuenta la importancia que los docentes dan a cada problema. Llevando a cabo una lectura y un análisis tanto de los documentos personales como del informe de investigación que trascienda la necesaria categorización de los problemas, se pueden detectar una serie de factores transversales a todas ellas que se pueden considerar principales causantes o facilitadores en la aparición de problemas, independientemente de que el novel los considere más o menos importantes.

Estos factores que aparecen de manera recurrente en las descripciones y reflexiones sobre la realidad experimentada por el profesor novel son en concreto tres: la presión ejercida por algunos padres de alumnos, la atención a la diversidad del aula y la formación inicial. Sí que es cierto, como en el caso de la falta de disciplina, que existen otros grupos de problemas a los que el novel da especial importancia y que por tanto son recurrentes en los diarios, pero que de manera objetiva tienen una menor influencia en la toma de decisiones del docente y en la aparición en cadena de otras dificultades.

4.2.1. Primer factor transversal generador de problemas y dificultades: la presión ejercida por los padres de alumnos.

Uno de los factores que más influencia tienen en la aparición de problemas de diversa índole (metodológicos, relacionales, emocionales...) es la presión y condicionamiento a la labor docente que un cierto colectivo de padres ejerce sobre el novel.

Esta influencia no sólo la percibe el profesor durante la etapa interactiva, donde sería más lógico por la relación directa con los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en la toma de decisiones durante la etapa pre-interactiva y post-interactiva. Tal como se refleja en los diarios personales y en el informe de investigación, durante el proceso de planificación de la enseñanza, el profesor novel realiza la temporalización a medio y corto plazo cediendo a la presión que ejercen los padres para que se haya terminado a final de curso la programación y como consecuencia los libros de texto. Esto implica que no aplique con total libertad a la hora de temporalizar criterios como la calidad del aprendizaje y que no tenga apenas libertad de actuación para modificar sobre la marcha un calendario de actuación muy exhaustivo e inflexible. En este sentido, la presión externa de los padres hace que el objetivo prioritario del profesor novel sea cumplir con la temporalización y la programación, ya que para bastantes padres es sinónimo de efectividad, responsabilidad y esfuerzo por parte del docente y de calidad de la enseñanza.

Este condicionamiento repercute lógicamente en aspectos propios de la actuación del docente en el aula durante la etapa interactiva, algunos de marcado carácter metodológico, especialmente en la reducción de las rutinas, los tiempos de repaso, la inclusión de actividades complementarias, de refuerzo y ampliación, o de una atención más individualizada, todo ello por ganar tiempo y ajustarse a lo programado. Es decir, el profesor novel “acelera” el proceso de enseñanza-aprendizaje en ocasiones priorizando la cantidad de contenidos frente a la calidad del aprendizaje.

Lo mismo ocurre con los contenidos y actividades que se desarrollan en el aula, reduciendo estos en función del tiempo disponible y dando prioridad al aprendizaje de los contenidos básicos frente a otros aspectos como las necesidades de comunicación, una mayor capacidad de los alumnos que requiera de ampliaciones o sus intereses y motivaciones.

Además, el profesor novel tiene la tendencia a dar prioridad a aquellos contenidos que en opinión de los padres mejor reflejan el aprendizaje de sus hijos, en concreto el conocimiento amplio de léxico, el desarrollo de la sub-competencia gramatical y la lectoescritura, como reflejo de su experiencia vital como alumnos dentro de un contexto cercano a los principios del método gramática-traducción.

En consecuencia, y con respecto al desarrollo de las destrezas básicas, le surge al novel un dilema importante. Por un lado pretende priorizar las destrezas receptivas, especialmente el listening, mientras que ciertos padres reclaman una producción a corto plazo como garantía de aprendizaje de sus hijos y por consiguiente de efectividad docente. Esto hace que aunque de puertas adentro del aula priorice la dimensión oral, se asegura, en ocasiones mediante la aplicación de estrategias, técnicas y actividades alejadas del Enfoque Comunicativo, un aprendizaje amplio de léxico y estructuras gramaticales que los alumnos aplican especialmente durante los controles y las tareas de casa.

Con respecto a la etapa post-interactiva, especialmente durante el proceso de evaluación, la influencia y condicionamiento de un determinado número de padres son especialmente intensos. En primer lugar, existe una escasa valoración de la evaluación continua y sistemática frente a la objetividad de los controles escritos tal como lo perciben algunos padres. Estos reclaman un tipo de examen centrado principalmente en actividades de lectoescritura que demuestren el dominio de las estructuras y reglas gramaticales y el conocimiento del léxico.

Aparte de la existencia de controles periódicos, consideran la corrección constante de las producciones de sus hijos otra forma básica de control y evaluación. Todo ello lleva al profesor novel a ceder a esta demanda y a corregir en ocasiones de manera mecánica y sin finalidad educativa solamente por la presión externa, y a preparar controles con la presencia de cierto tipo de actividades centradas más en contenidos lingüísticos que en comprobar el desarrollo de destrezas.

La influencia y presión de ciertos grupos de padres también queda patente en las categorías de problemas relacionales, en especial con el grupo de alumnos. Como se refleja en los diarios y en el informe de investigación, en ocasiones existe una clara contradicción entre los valores que se pretenden inculcar en los centros educativos y el contexto socio-familiar del alumno. Algunos padres transmiten en casa una imagen

errónea y a veces negativa del docente y de la importancia de la educación que perjudica al alumno en su trato con el profesor novel. En ocasiones, esta influencia familiar deriva en una falta de hábitos de trabajo y esfuerzo, de atención, de interés, y en una escasa valoración del área y del proceso de enseñanza-aprendizaje; incluso puede derivar en faltas de respeto e indisciplina dentro y fuera del aula. Esta situación se retroalimenta normalmente con pobres resultados en cuanto a aprendizaje y calificaciones en un proceso cíclico en donde ciertas familias suelen aumentar las críticas al docente. En estos casos la repercusión sobre el profesor novel es muy importante ya que afecta al clima del aula, a su autoestima e incluso a su metodología y forma de comportarse en el aula, debido principalmente a la necesidad de dedicar un tiempo específico a establecer un clima de mayor control y disciplina y a generar y rectificar ciertos hábitos y comportamientos, como la autonomía de los alumnos o su socialización y capacidad de trabajo grupal.

El problema del profesor novel se agrava cuando ciertos padres, además de no suponer una influencia positiva para el desarrollo y aprendizaje de sus hijos, justifican su comportamiento restando autoridad al docente y cuestionando sus decisiones, o bien no ofrecen el apoyo necesario por desinterés y dejadez de sus funciones. En contraposición también existen padres muy exigentes con sus hijos sobre los que ejercen una gran presión y/o sobreprotección que suele derivar en una presión paralela sobre el docente para que adapte el nivel de exigencia a los intereses de sus hijos, así como respuestas efectivas e inmediatas a todas sus demandas. Además, suele producirse una intromisión directa y un cuestionamiento, en ocasiones público, de las decisiones didácticas y metodológicas del profesor novel en comparación con una metodología tradicional que consideran más efectiva.

Todas estas situaciones y presiones ejercen una gran influencia en el profesor afectando a su autoestima, y motivación hacia la profesión, y a su toma de decisiones dentro del aula, especialmente con respecto a aspectos ya comentados como la temporalización, la evaluación o la metodología, que en ocasiones se aleja de los principios del Enfoque Comunicativo.

4.2.2. Segundo factor transversal generador de problemas y dificultades: la diversidad en el aula.

El segundo factor que se puede considerar más influyente en la aparición de problemas, dilemas y dificultades durante el periodo de iniciación profesional del caso estudiado, es la diversidad de alumnado. Las diferencias en cuanto al nivel, ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos, diferencias de personalidad, grado de socialización, hábitos..., las posibles diferencias socioculturales, así como la necesaria respuesta a los alumnos con necesidades específicas de atención educativa, afectan directamente al proceso de toma de decisiones para la resolución de problemas en la mayor parte de las categorías establecidas en el análisis de datos.

La atención a la diversidad en el aula es uno de los factores que más preocupa al profesor novel y respecto al cual tiene menor formación inicial y por tanto conocimiento teórico, que junto a la carencia de conocimiento práctico por falta de experiencia, hace que se sienta inseguro en sus decisiones y actúe en ocasiones aplicando el sentido común y el procedimiento ensayo-error.

La primera dificultad para el novel, como queda reflejado en el informe, es qué ritmo y nivel de exigencia establecer como referente en el aula. Automáticamente se establece de nuevo una relación con la presión de los padres respecto al cumplimiento de la programación, la temporalización y el nivel de referencia. En concreto, los padres de los alumnos con menores capacidades exigen al docente ralentizar el ritmo de aprendizaje y flexibilizar la temporalización y la programación adaptándolas a las características de sus hijos así como respuestas y soluciones inmediatas y efectivas que den respuesta a las necesidades educativas del aula. Por otro lado hay padres de alumnos con dificultades que derivan toda la responsabilidad hacia el docente y la escuela y muestran dejadez en sus funciones y desinterés hacia el aprendizaje de sus hijos. Llegar a acuerdos con ellos y establecer vías de comunicación efectivas supone un gran esfuerzo y estrés para el profesor novel quien en ocasiones se contagia de esta actitud de los padres.

También hay padres que, como ya he comentado, exigen el cumplimiento estricto de lo programado, tomando como referente el libro de texto, y que el docente adopte un nivel y ritmo cercano al de los alumnos más capaces aunque esto implique dejar de lado a los

alumnos con dificultades. Suelen producirse intromisiones claras en la labor docente y cuestionamiento de la metodología y de las decisiones didácticas que se toman en el aula. No ceder a estas presiones desemboca en ocasiones en críticas a la función docente en general y en un cuestionamiento directo a la profesionalidad, preparación y efectividad del profesor novel, con el consiguiente aumento de la desmotivación en este.

Atender a las diferencias y necesidades individuales requiere una constante adaptación de las decisiones tomadas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje lo que genera la aparición de numerosos problemas y dificultades ya descritos en el informe. El profesor novel se ve en la necesidad de adaptar el “input” para hacerlo comprensible a varios niveles de competencia oral y escrita, dar más tiempo y reducir el nivel de exigencia en las actividades productivas, preparar materiales y actividades de apoyo, refuerzo y ampliación, dedicar un tiempo concreto al apoyo individual, y en general adaptar la metodología, las actividades y los contenidos para dar respuesta a las características e intereses de los alumnos. También genera una adaptación en la duración y desarrollo de las fases del método comunicativo adoptado, así como en las rutinas de actuación dentro de las actividades dirigidas al desarrollo de las cuatro destrezas. Estas modificaciones se suelen deber a la aparición en los alumnos de dudas y dificultades concretas, falta de disciplina y también a la falta de atención y comprensión de la actividad, a las que el profesor novel debe dar respuestas de manera inmediata con la consiguiente modificación del tiempo y del proceso planificado inicialmente.

También se detecta una tendencia, en grupos con un alto nivel de diversidad y dificultades de aprendizaje, a priorizar la fase de presentación y la fase comprensiva frente a la expresiva, y por consiguiente las actividades de producción controlada, especialmente las de lectoescritura, frente a las de producción autónoma. Todo ello debido en parte a la necesidad de mayor control del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del novel en este tipo de grupos con alta presencia de diversidad, a la aparición de lagunas importantes no detectadas en la evaluación inicial y a la dificultad para interiorizar ciertos contenidos, lo que requiere de un mayor tiempo de práctica, y a la falta de competencia comunicativa y autonomía necesarias para el desarrollo con éxito de ciertas actividades de producción libre.

La diversidad en el aula también supone la aparición de problemas dentro de la categoría de dificultades relacionadas con la organización y gestión del tiempo de la sesión, la agrupación de los alumnos y a la distribución espacial del aula.

Con respecto a la gestión del tiempo en las sesiones, la atención a la diversidad suele provocar variaciones en el mismo ya que el novel necesita disponer de momentos extra para atender las dudas y ofrecer apoyo puntual a ciertos alumnos. Normalmente esto deriva en una falta de tiempo para desarrollar todas las actividades programadas con la consiguiente modificación de la programación y temporalización semanal. De la misma manera, el tener que extraer un tiempo específico hace que la opción principal sea aumentar las actividades de producción escrita individual dado que es el momento de mayor calma y silencio en el aula, y por tanto el más propicio para la atención y el apoyo individualizado, lo que deriva en ocasiones en un abuso de esta opción.

La diversidad requiere también de una distribución espacial más flexible y adecuada que normalmente no se da en las aulas lo que genera de nuevo más adaptaciones y dificultades para el novel. Finalmente, también genera dilemas en cuanto a la distribución de los alumnos en las actividades grupales, siendo el principal dar respuesta a las teorías y principios didácticos adquiridos durante la formación inicial u optar por criterios de eficacia, rapidez y comodidad en la distribución de los grupos.

Con respecto a la categoría de problemas relacionados con los materiales y recursos, la diversidad del aula requiere de una mayor variedad, calidad y cantidad de estos. No obstante, el desconocimiento del novel respecto al material específico de atención a la diversidad y la falta de presupuesto y de tiempo para su elaboración provocan un déficit importante en el uso de este tipo de materiales y que el novel finalmente se refugie en las opciones, muchas veces insuficientes, que ofrece la guía didáctica y el libro de texto como recursos de referencia.

Otra de las categorías en las que la diversidad se constituye como uno de los principales factores en la aparición de problemas es la referida al proceso de evaluación. En primer lugar, dicha diversidad requiere de una evaluación inicial más precisa y amplia con el fin de detectar las posibles lagunas en cuanto a contenidos lingüísticos y al desarrollo de destrezas, lo que requiere de más tiempo y esfuerzo por parte del profesor novel.

El docente tiene también la presión de realizar una evaluación continua y sistemática de estos alumnos y una corrección minuciosa de sus producciones, para obtener mayor información sobre sus progresos y dificultades y para evitar de alguna manera el sentimiento de culpa por tenerles en parte “desatendidos”. Esta necesidad de control y seguimiento hace que el novel tenga la tendencia a centrarse en las producciones escritas, dejando en un segundo plano la evaluación de las destrezas orales. Como consecuencia, también se produce la tendencia a controlar y valorar los avances en cuanto a la interiorización de contenidos lingüísticos, especialmente léxico, como reflejo de un aprendizaje que reduce en parte la sensación de fracaso y descontrol del profesor novel.

La diversidad en cuanto a ritmo, nivel y estilo de aprendizaje, y las diferentes capacidades de los alumnos, requieren de una adaptación tanto de las actividades de carácter evaluativo como de los controles, surgiendo nuevas dificultades al respecto descritas en el informe de investigación.

Dentro ya del grupo de categorías relacionales, una en las que de manera transversal aparece la diversidad en el aula como generadora de dificultades, es la relacionada con la conducta de los alumnos. Normalmente, la falta de capacidades a diferentes niveles suele ir acompañada de fracaso escolar y éste suele ser la causa o la consecuencia de falta de atención e interés hacia el área, y falta de trabajo y esfuerzo en el proceso de aprendizaje, todo ello dentro de un proceso cíclico que se retroalimenta. La desmotivación y falta de esfuerzo, por razones cognitivas, socio-culturales, familiares..., suelen tener también su reflejo en una falta de disciplina y en una mala relación con el docente. Esto implica un mayor esfuerzo y tiempo para aumentar la motivación y autoestima de estos alumnos, reducir el miedo al error y el filtro afectivo y para establecer lazos afectivos que mejoren su rendimiento.

Por otro lado, la atención a la diversidad también afecta a las relaciones personales del profesor novel respecto a compañeros y equipo directivo, así como a la concepción que tiene éste respecto a la Administración educativa.

La toma de decisiones en ocasiones bajo criterios ajenos al interés de los alumnos, así como el excesivo individualismo en la aplicación de soluciones y la falta de coordinación, son las principales causas de conflictos personales del novel con algunos compañeros. Al mismo tiempo, la sensación de falta de apoyo (económico, formativo,

moral...) por parte de la Administración para atender a la diversidad en el aula, influye directamente en la visión y valoración que el novel tiene de ésta, lo cual deriva en un distanciamiento y desconfianza.

Todas estas exigencias conviven con una falta de formación inicial importante con respecto a la atención a la diversidad, la falta de tiempo para realizar todas estas modificaciones constantes y la falta de apoyo de la Administración y de los compañeros. Por tanto, el intentar dar respuesta a esta realidad del aula, muchas veces sin el conocimiento teórico ni práctico suficiente y sin los recursos necesarios, es una de las principales fuentes de estrés, desmotivación hacia la profesión y baja autoestima del profesor novel tal como queda reflejado en los diarios.

4.2.3. Tercer factor transversal generador de problemas y dificultades: la formación inicial del profesor novel.

Para finalizar, existe un tercer factor transversal a la mayoría de las categorías que se constituye como generador de gran parte de los problemas detectados. Este factor se refiere a los déficits, carencias o lagunas en la formación inicial del profesor novel, así como a las contradicciones y conflictos que surgen entre la realidad del aula y los principios, teorías implícitas y constructos interiorizados durante este periodo.

En primer lugar, el profesor objeto de estudio es consciente de una falta de preparación específica y suficiente en algunos aspectos de su función docente que no pueden justificarse por una carencia de conocimiento práctico. Lógicamente la formación inicial no puede abarcar y dar solución a toda la casuística en cuanto a dificultades y contextos educativos diferentes, pero es cierto que hay aspectos importantes en los que el profesor novel apenas ha recibido formación.

De los déficits más significativos en formación inicial percibidos por el profesor novel, uno de los más recurrentes en los diarios personales es el relacionado con impartir docencia en la etapa de Educación Infantil. El docente entiende que esta etapa tiene unas características y exigencias formativas muy concretas, diferentes a las de Primaria, que requieren de un conocimiento teórico más amplio con respecto principalmente a metodología, estrategias y técnicas didácticas y al conocimiento de las características

psicoevolutivas de los alumnos a estas edades y su implicación en la enseñanza del área. La única alternativa que en ocasiones le queda al profesor novel es aplicar el conocimiento teórico propio de Primaria a esta etapa con lo que le surgen numerosos problemas. Algunos ejemplos son cómo desarrollar adecuadamente las destrezas orales en alumnos con una competencia comunicativa muy reducida incluso en lengua materna, cómo gestionar el “input” utilizado en el aula, cómo respetar adecuadamente los periodos de silencio, cómo hacer un uso didáctico de las rutinas, la gestión adecuada de los espacios y tiempos y la frecuencia de presentación y cantidad de contenidos lingüísticos, entre otros aspectos descritos en la categoría “Problemas del docente en la aplicación de estrategias de enseñanza y en relación al aprendizaje de sus alumnos”.

El segundo déficit formativo al que hace referencia el profesor novel en sus diarios, tiene que ver con la falta de una formación psicopedagógica más concreta a la hora de poner en práctica técnicas de modificación de conducta, motivación y sobre todo para atender a alumnado inmigrante y a ACNNEs. En primer lugar, el docente es consciente de su falta de preparación específica en la aplicación de técnicas y estrategias concretas y en el desarrollo de habilidades sociales que mejoren las relaciones personales con alumnos y padres de alumnos. Con respecto a las primeras, echa en falta un conocimiento más especializado y aplicable al aula, es decir, que trascienda el simple conocimiento de las principales corrientes y teorías psicopedagógicas, con respecto a la modificación de conducta y motivación en el aula. La falta de disciplina, las conductas disruptivas, la falta de interés, motivación, esfuerzo y atención de algunos alumnos, desborda al docente incluso habiendo recibido una formación más amplia durante la Licenciatura de Psicopedagogía.

En segundo lugar, el profesor novel tiene dificultades a la hora de decidir cuál es la mejor manera de establecer vías de comunicación con los padres, establecer una relación cordial y sobre todo poder poner en práctica una serie de habilidades sociales que disminuya gran parte de los problemas relacionales descritos. Por ejemplo, no se le han dado pautas de cómo organizar una reunión general ni individual, cómo conseguir que los padres se muestren colaboradores, aumentar su motivación respecto a su función de padres educadores o cómo transmitir informaciones negativas sin entrar en conflictos personales, aspectos que son percibidos como esenciales por el docente.

Más allá de las necesidades formativas para solucionar problemas relacionales, existe un desconocimiento muy importante de cómo actuar ante ciertas necesidades educativas especiales como alumnos con síndrome de Down, hiperactividad, dislexia, conductas disruptivas graves, déficit de atención, discapacidad sensorial, cognitiva y motora o síndrome de Asperger, que son cada vez más corrientes en el aula. Pero incluso en la atención a alumnos con dificultades de aprendizaje menos severas, el profesor novel se ve sin un conocimiento útil, concreto, inmediato y efectivo de las técnicas, estrategias y procedimientos de actuación, optando muchas veces por actuar por intuición y por ensayo-error.

Lo mismo ocurre con el alumnado inmigrante que se incorpora de manera inmediata al aula, sin ningún periodo de adaptación, y que en la mayoría de los casos accede con desconocimiento del castellano y sin los hábitos de convivencia y trabajo más básicos, debido al gran porcentaje de ellos que nunca han estado escolarizados.

Otra de las dimensiones en las que el profesor novel siente que no ha recibido la formación necesaria es la que tiene que ver con las funciones paralelas a la de enseñar que se le exige que lleve a cabo desde un principio a pesar de su falta de experiencia. Muchas de estas funciones son ajenas a la propia especialidad y de nuevo se han abordado puntualmente y de manera muy general durante la diplomatura. Es el caso, por ejemplo, de la función tutorial, las funciones de coordinador de ciclo, la pertenencia al Consejo Escolar y a algunas de sus comisiones (económica, de convivencia, de festejos...), ser miembro de la Comisión de Coordinación Pedagógica, los trámites burocráticos, los apoyos paralelos, etc.

También existe, en el caso del objeto de estudio, una falta de conocimiento y formación con respecto a los materiales y recursos más actuales e innovadores del mercado en relación a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Por ejemplo, un mínimo acercamiento a los principales libros de texto, materiales específicos relacionados con las nuevas tecnologías (software y páginas web especializadas) o vías de acceso a materiales auténticos. Al mismo tiempo, el novel hace referencia en varias ocasiones a una falta de formación inicial con respecto al conocimiento de los campos actuales en los que se desarrolla la innovación educativa y la investigación, y las vías de formación permanente del profesorado.

El otro gran grupo de situaciones problemáticas que se detectan en la lectura del diario con respecto a la formación inicial es el relacionado con los **dilemas o conflictos** que surgen entre la realidad del aula y los grandes principios didácticos planteados durante este periodo y que han derivado en teorías implícitas. Dichas contradicciones teoría-práctica y/o dilemas aparecen principalmente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los más significativos y recurrentes en los diarios los siguientes:

- El dilema de optar por una interiorización a través del uso frente a la efectividad de estrategias, técnicas y actividades tradicionales, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática, el léxico y la fonética.
- Lograr un uso funcional de la lengua en alumnos sin competencia comunicativa alguna.
- El uso constante del inglés frente al uso del español y lograr un “input” significativo para asegurar la comprensión.
- Fomentar el aprendizaje autónomo frente a la necesidad de control del proceso y la obtención de resultados.
- Reducir el filtro afectivo y respetar los periodos de silencio frente a la necesidad de participación en las actividades.
- Lograr un equilibrio entre las cuatro destrezas básicas (principio de integración) frente al principio de priorización de las destrezas orales y productivas.
- Lograr un equilibrio entre la fase de presentación, la fase de interiorización mediante práctica controlada y la fase de expresión y construcción creativa en situaciones de falta de tiempo, atención a la diversidad, aparición de lagunas de conocimiento no detectadas, tipo de actividades del libro de texto, etc.
- Aplicar principios como el aprendizaje significativo o la motivación ante alumnos con conductas disruptivas y situaciones de desventaja social.
- El trabajo grupal y el principio de “learning by doing” frente al control de la conducta y la falta de tiempo.

- Trabajar contenidos socioculturales para desarrollar la competencia sociocultural frente a la “invasión cultural” que deriva en consumismo.
- Realizar una corrección de errores y una evaluación práctica y efectiva frente a la evaluación continua y sistemática ideal.
- El uso de material auténtico e innovador frente a la falta recursos y presupuesto.
- La rentabilidad del uso de las TICs en el aula de inglés en función del tiempo y el esfuerzo que conlleva.

4.3.- CONCLUSIONES RELATIVAS A LA TIPOLOGÍA DE PROBLEMAS, SUS POSIBLES CAUSAS Y PROCESO DE PENSAMIENTO DEL PROFESOR NOVEL DE INGLÉS. ANÁLISIS Y PROPUESTA DE SOLUCIONES.

Una vez descrita la interrelación básica de las categorías de problemas en el apartado anterior, veo imprescindible extraer una serie de conclusiones más concretas de cada una de ellas. Dichas conclusiones van más allá de la simple enumeración y síntesis de las dificultades descritas, aspecto que considero cubierto gracias a los mapas conceptuales, acercándome más en este apartado al campo de las valoraciones y reflexiones sobre la génesis de los problemas, las respuestas del profesor novel y la propuesta de posibles “soluciones” que consigan reducir la frecuencia de aparición y la intensidad de dichos problemas.

Como ya he justificado al inicio de este capítulo, el objetivo de esta tesis no es la generalización de resultados dentro del colectivo del profesorado principiante, sino llevar a cabo un seguimiento exhaustivo y prolongado en el tiempo que permita tener una visión más completa de cómo un profesor novel construye su conocimiento práctico a partir de la superación de situaciones problemáticas. No serán unas conclusiones al uso, tal como se conciben desde una postura positivista. No tienen como propósito corroborar teorías ni investigaciones anteriores recogidas en la revisión bibliográfica, aunque haga referencia a ellas, ni pretenden contribuir de manera directa al conocimiento con mayúsculas, sino que se plantean como un conjunto de conclusiones

inacabadas desde mi visión actual que pretenden hacer reflexionar a los posibles lectores, contribuyendo así a la mejora de su conocimiento realista.

Los enigmas sobre cómo pensar, cómo vivir, cómo actuar, cómo sentir, no pueden nunca llegar a resolverse definitivamente, siempre se están reconstruyendo, desde un pensamiento que no es substancial, sino que es relacional, relacional con lo otro y con los otros, en donde el saber sobre la experiencia es relación, relato. (Ferrer Cerveró, 1995, pág. 177).

4.3.1.- Conclusiones y valoración de los problemas del docente para llevar a cabo la programación y planificación de la materia y del trabajo en el aula

En el análisis de los problemas relativos al proceso de programación uno de los primeros a los que hace alusión el profesor novel es la falta de una planificación sistemática antes y durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante los primeros años de docencia en el que el único objetivo es “sobrevivir” y superar el “shock” de la realidad, la mayor parte del esfuerzo está dirigido a la obtención de resultados inmediatos y a la resolución de los problemas sobre la marcha, o lo que es lo mismo una “planificación para satisfacer necesidades personales inmediatas”. Este pragmatismo también afecta al proceso de planificar la enseñanza, optando como queda reflejado en los diarios, por la programación semanal frente a la anual y a medio plazo.

Tampoco se confirma que el docente siga un modelo lineal sino que básicamente la función de programar consiste en la selección y organización temporal de los contenidos, las actividades y los materiales necesarios, teniendo como referente la guía didáctica, dejando en un segundo plano aspectos esenciales como la formulación de objetivos y criterios de evaluación.

Por otro lado, teniendo en cuenta la síntesis sobre los estudios respecto al proceso de planificación de los docentes llevada a cabo por Bork y Shavelson (1988), la mayor parte de las conclusiones de dichos estudios coinciden con la información recogida en el informe, en concreto las siguientes:

- El profesor novel presta mayor atención a los contenidos y a las actividades a la hora de programar, por encima de otros elementos como los objetivos o los criterios de evaluación.
- Los objetivos son parte de su planificación mental pero no se constituyen como un elemento especialmente importante ni es al que dedica más tiempo en la planificación.
- El profesor novel tiene en cuenta cuando programa la información sobre las características de sus alumnos, especialmente al comienzo del curso y en las programaciones a corto plazo.
- Tiene en cuenta el contexto donde se va a poner en práctica lo planificado, especialmente al ambiente de clase (comportamiento, conducta, motivación e interés) y a las presiones de la comunidad educativa (especialmente de los padres).
- El proceso de planificación es en gran parte asistemático, no sigue ningún esquema particular.
- La planificación tiene influencia directa sobre el tipo de instrucción y la gestión de la clase. Planificaciones continuas, extensivas y centradas fundamentalmente en los objetivos y contenidos tienen como resultado una instrucción más rígida, menos sensible con los alumnos y peor valorada por estos.

Dejando a un lado la necesaria conexión con investigaciones anteriores y centrándome en mi realidad, aunque actualmente sigo percibiendo **la programación a corto plazo** como la más útil, ya no me reclama tanta dedicación como al principio, entre otras razones por el desarrollo de muchas rutinas de actuación y el conocimiento práctico que he ido construyendo con la experiencia. No me es necesario hacer tan explícito lo que voy a trabajar en las sesiones, el orden de las actividades, el tiempo estimado para cada una de ellas, los agrupamientos, etc. ya que tengo una mayor confianza en mi capacidad para controlar y modificar, si me hace falta, el desarrollo de las sesiones. En cambio, en estos años como docente he desarrollado un mayor interés y preocupación por la programación a largo y medio plazo. De considerarlas una función de carácter burocrático, con poca utilidad real, he pasado a percibir esta labor como necesaria para

dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lógica y una coherencia interna que vaya más allá de la simple suma de actuaciones a muy corto plazo.

Por tanto, se puede extraer la conclusión de que este tipo de programación pragmática, inmediata y dirigida exclusivamente al control del proceso, a aumentar la sensación de seguridad y a la resolución de problemas, se puede asociar al periodo de incertidumbre y estrés por el que pasa el profesor novel al incorporarse por primera vez a la realidad del aula. En este sentido, el modelo y proceso de programación a corto plazo descrito en el informe de investigación se puede considerar temporal y muy influenciado por la situación personal y contextual de ese periodo.

En el caso de la programación anual y de ciclo, aunque sigo teniendo como referencia la propuesta de la editorial y los documentos del centro, llevo a cabo un análisis más profundo a comienzo de curso de cara a introducir posibles cambios, sobre todo en la organización temporal, y respecto a la posibilidad de incluir nuevas unidades didácticas, suprimir alguna de las propuestas y/o variar el orden de aparición de las mismas.

En mi opinión, una posible solución a la sensación de desorganización y falta de coherencia en la programación, que puede percibir el profesor novel durante los primeros años, es la de plasmar esa gran cantidad de información en tablas y cuadros que le permitan de manera rápida y visual tener un referente constante acerca de todo el proceso.

Sería muy útil desde mi punto de vista acostumbrar a los futuros docentes desde la formación inicial a elaborar cuadros de información personalizados con los elementos básicos de la programación anual, incluyendo el número y nombre de cada unidad didáctica, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación partiendo de la información facilitada por la editorial. Esta información visual también debería incluir una referencia directa a alguna actividad central, tarea básica y función comunicativa que dé sentido a la unidad.

Basándome en mi experiencia docente, también me ha resultado y me resulta muy útil la elaboración de un cuadro que refleje la temporalización para cada uno de los cursos en los que imparto el área (ver anexo nº 12), distribuyendo las unidades didácticas por trimestres de acuerdo al calendario oficial. En esta tabla aparecen las fechas exactas de

comienzo y finalización de las unidades, así como el periodo de ajuste al que denomino “revisión y evaluación”.

Estos momentos de ajuste constituyen un elemento muy importante que debería considerar el profesor novel ya que permiten una cierta flexibilidad en la temporalización de las unidades y la posibilidad de incluir sobre la marcha actividades complementarias, así como llevar a cabo la revisión de contenidos, finalización de actividades y tareas y la evaluación final, principalmente los controles.

En concreto, disponer de estos “márgenes” sobre todo temporales, permite al novel aplicar un modelo de programación cíclico en donde se dé cabida a modificaciones de los contenidos y actividades en función de aspectos como los conocimientos previos de los alumnos o el tiempo disponible. Este principio de que la evaluación de la puesta en práctica de lo planificado repercute en planes futuros, en mi caso concreto sólo se daba a corto plazo, es decir dentro de la Unidad Didáctica como referente temporal y de programación “aislado”, evitando que los posibles cambios afectaran a las siguientes unidades.

Una situación similar se ha dado también respecto a la **programación y temporalización a medio plazo**. Los mismos condicionantes, como la falta de experiencia y seguridad, y la saturación de trabajo y dificultades en los primeros años de docencia, llevan al profesor novel a centrarse de nuevo en la programación semanal. No obstante, hoy en día considero igual de importante o más la programación mensual teniendo como referente las unidades didácticas. Al comienzo de cada una de ellas vuelvo a organizar la información de manera similar a los cuadros de programación anual incluyendo también objetivos, contenidos y criterios de evaluación pero también las actividades más importantes incluyendo las de atención a la diversidad (ver anexo nº 13). La diferencia con respecto a la programación anual es que mientras en ella apenas modifico los elementos básicos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), en la programación de las unidades didácticas es donde realizo la mayor parte de cambios, más allá de las actividades, que me permiten adaptarlas a las necesidades de cada contexto y grupo.

En mi opinión, esta pérdida de perspectiva global sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la falta de interés por la programación a medio y largo plazo que puede

experimentar un profesor novel, se solucionaría en parte haciendo que, ya desde la formación inicial, entienda estas programaciones como un instrumento útil.

Para ello es esencial que comprenda que las programaciones están a su servicio y no al contrario y que no se trata de documentos “muertos” que una vez diseñados no se consultan ni modifican. Al mismo tiempo, considero necesario dotar al futuro profesor de técnicas que le permitan organizar y utilizar la información de dichas programaciones y generar un esquema mental general de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que partir de la base de que los modelos de planificación son personales y que están dirigidos a conseguir diferentes propósitos en función de las necesidades del contexto y del docente, y en consecuencia son modificables. Los modelos teóricos y cerrados de programación pueden no resultar efectivos ni útiles durante este periodo, al contrario que desarrollar la capacidad de modificar las programaciones de referencia en función de las circunstancias, especialmente en busca del beneficio personal y de los alumnos.

Otro de los problemas descritos, una vez llevada a cabo la programación y planificación, es cómo modificarla para adaptarla a las necesidades reales del contexto. Lógicamente, lo primero que se modifica son los elementos de la programación que más influencia directa tienen sobre el proceso de enseñanza, como es el caso de los contenidos y las actividades.

La primera razón de las descritas en los diarios para modificar lo programado es dar respuesta a las necesidades de los. La tendencia clara del profesor novel es la de ampliar contenidos y por consiguiente diseñar mayor número de actividades para consolidarlos. La cuestión es que en ocasiones, sobre todo por la influencia externa, asocia un mayor aprendizaje del inglés a un conocimiento más amplio de los campos léxicos y de las estructuras gramaticales, dejando en un segundo plano el dominio de las cuatro destrezas básicas y el uso comunicativo de la lengua. Así amplía los contenidos lingüísticos en parte sin tener en cuenta los objetivos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa, es una ampliación sin una perspectiva global del aprendizaje. La ampliación de vocabulario, estructuras lingüísticas y actividades junto con la limitación del tiempo le generan dificultades para cumplir con la temporalización de la programación, y por consiguiente un cierto malestar y estrés, surgiendo el dilema de si la ampliación de contenidos es o no perjudicial para la interiorización y

consolidación de los propuestos en la programación. Lógicamente, no es una cuestión de cantidad sino del tipo de contenidos a ampliar y cómo se seleccionan.

Actualmente sigo pensando que hay que priorizar y actúo en consecuencia, preguntándome qué nivel en cuanto a destrezas y competencia comunicativa tienen mis alumnos y qué funciones comunicativas vamos a trabajar en cada unidad. A partir de aquí me planteo si las actividades programadas van a ser suficientes para alcanzar los objetivos, preparando alternativas para ir adaptándome sobre la marcha al nivel de respuesta de los alumnos.

Dar prioridad a los contenidos relacionados con el desarrollo de las destrezas básicas no supone evitar la ampliación de los contenidos lingüísticos, pero sí la forma de hacerlo. En vez de hacer una ampliación general, es más efectivo, en mi opinión, plantear algunas actividades y proyectos comunicativos más abiertos y creativos en donde el alumno tenga la libertad de utilizar aquellos contenidos lingüísticos que considere necesarios para comunicarse de manera efectiva. Esto permite dar respuesta a la diversidad, a los intereses, capacidades y necesidades de comunicación de cada alumno además de fomentar el aprendizaje autónomo y significativo y el desarrollo de estrategias de búsqueda de información.

Es por tanto muy importante que el profesor novel tenga claro en todo momento cuáles son los objetivos que pretende que alcancen sus alumnos y cuáles son los contenidos necesarios para lograrlo. Esto también debe aplicarse cuando se detectan lagunas en el aprendizaje de los niños, no se puede estar constantemente “recuperando” contenidos de otros años para luego ir mal de tiempo y perjudicar la adquisición de aquellos que son básicos en la unidad didáctica. En estos casos hay que volver a preguntarse si ese aprendizaje del que carecen es imprescindible para alcanzar los objetivos de esa unidad en concreto, si no es así hay que relegarlos a un segundo plano mediante actividades para casa o utilización de “tiempos muertos” en el aula. El novel debe confiar también en la organización cíclica de los contenidos y que habrá más oportunidades para completarlos y ampliarlos.

Ocurre lo mismo cuando se introducen “inputs” y materiales complementarios que llevan consigo nuevo vocabulario y estructuras. Aquí el docente debe ser consciente de que no todos los contenidos que aparecen en el aula deben ser interiorizados al mismo nivel, ya que se puede manejar un vocabulario y unas estructuras pasivas que se pueden

utilizar para la comunicación sin que tengan que ser consolidadas mediante nuevas actividades.

En síntesis, el dilema “ampliación frente a interiorización” se disipa, en mi opinión, cuando se tienen muy claros los objetivos de aprendizaje y los contenidos básicos a consolidar y a partir de ahí es el alumno al que se le da la oportunidad de ampliar de acuerdo a sus necesidades a la hora de comunicarse.

Tener claro este principio permite controlar la temporalización. Debe ajustarse a unos objetivos básicos, dejando suficiente margen temporal para que los alcancen independientemente de los factores del contexto y del grupo clase. Así se elimina la presión sobre el profesor novel quien modificará los contenidos y las actividades según las situaciones concretas y el tiempo disponible pero sin perderse en el proceso, y con la seguridad de que al finalizar la unidad los niños han aprendido lo que tenían que aprender. Ser consciente de esto elimina la obsesión por terminar a tiempo la programación y dotar al docente de mayor libertad para introducir otro tipo de contenidos y actividades. La programación y temporalización ya no “encorsetan” al docente sino que se convierten en un referente útil para saber en todo momento qué y cuándo se enseña y se aprende.

4.3.2. Conclusiones y valoración de los problemas del profesor novel relativos a la atención a la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad en el aula aparece como factor generador de problemas en la clasificación de Vera Vila (1988) bajo la categoría “Problemas de adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos” con las subcategorías: adecuación de la enseñanza a las diferencias individuales, tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento y tratamiento de alumnos de origen cultural diverso y ambientes deprimidos. También en la clasificación de Veenman (1988) aparece la atención a la diversidad como uno de los factores más influyentes apareciendo en tercer lugar por orden de importancia.

Esta categoría problemática ha estado y está presente entre las que más preocupación generan en el profesorado. La cuestión es por qué. Desde mi punto de vista, y teniendo

en cuenta el intercambio de opiniones con muchos profesionales de la enseñanza a lo largo de todos estos años, el docente, especialmente el novel, se encuentra, o al menos lo percibe así, sin formación suficiente ni recursos para atender ciertos tipos de diversidad que se dan en el aula. Durante la formación inicial apenas se pasa del conocimiento de la tipología más general del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, sobre todo de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Se percibe, al igual que la formación continua, como insuficiente y mal enfocada cuando a principio de curso el profesorado se encuentra con un grupo en el que hay un alumno sordo, ciego, con síndrome de Down, con un déficit cognitivo importante, con rasgos autistas, con alteraciones del lenguaje, alumnado de compensatoria, inmigrantes con integración tardía y sin conocimiento del idioma o incluso alumnado con altas capacidades intelectuales, lo cual desborda lógicamente el conocimiento teórico y práctico de cualquier docente. En consecuencia, lo que de manera generalizada se reclama es un conocimiento teórico muy enfocado a la práctica y especializado en cada área, es decir, pautas claras de actuación y conocimiento de técnicas didácticas específicas, así como materiales y recursos que poder utilizar de manera inmediata y en el día a día.

La solución, según se percibe desde un contexto externo al aula, pasa por la formación continua y por el asesoramiento de profesorado y profesionales especializados en la atención a la diversidad. Con respecto a la primera opción, la formación continua no es inmediata ni la oferta es siempre la más idónea, con lo que el docente se encuentra con casos muy complicados de alumnos con necesidades educativas especiales a los que no sabe darles respuesta más allá de la aplicación del sentido común y de la escasa o nula experiencia previa. En la mayoría de los casos el docente opta por una autoformación en ocasiones asistemática y por la búsqueda de materiales adaptados, todo ello sin apenas tiempo disponible.

Respecto a la segunda opción, el asesoramiento y orientación por parte de profesionales como el caso de los orientadores, en ocasiones es percibido como contraproducente por el profesorado. Esta afirmación emana del constante conflicto entre la necesidad de respuestas inmediatas y de un asesoramiento enfocado exclusivamente a la práctica y muy concreto, con periodos de espera largos debido a numerosos trámites burocráticos. Es el caso, por ejemplo, de los informes y de las adaptaciones curriculares que pueden implicar numerosas reuniones y trabajo extra para el docente y que normalmente se

prolongan durante meses, incluso un curso completo, cuando el docente tiene al alumno o alumnos con unas necesidades concretas desde el primer día. En estos casos el proceso normal es el siguiente: el orientador viene al centro una vez por semana, el docente debe reunirse con él sin apenas horas libres, le expone el caso detectado, se cumplimenta la hoja de derivación, cuando el orientador tenga disponibilidad realizará observaciones y pasará las pruebas oportunas, se reunirá con el tutor, con los padres..., hasta que finalmente elabora el informe psicopedagógico con suerte dentro del mismo curso escolar. Esto siempre tomando como referencia al tutor, con lo que se puede deducir la dificultad que tiene para un profesor de inglés acceder a un asesoramiento y que sea especializado en el área. Mientras tanto al docente se le exige una respuesta desde el primer día sin apenas apoyo ya que sin el informe no se pueden aplicar ciertas medidas de atención a la diversidad. En mi opinión, la detección de necesidades educativas especiales así como la elaboración de informes debería ser considerado de carácter urgente incorporando el personal necesario desde la Administración Educativa.

Una posible respuesta a esta situación estaría en una formación obligatoria e inmediata, suficientemente valorada por la Administración, desde el mismo momento que se conozca la incorporación de un alumno con necesidades importantes. En la mayoría de las ocasiones estos casos se han detectado y tratado por Atención Temprana con lo que hay más margen de actuación, pero hay muchos otros, sobre todo de déficit cognitivo que son más difíciles de detectar en educación Infantil.

Otra situación que no ayuda en nada al profesor novel es el hecho de que esta sensación de impotencia y el estrés que supone dar respuesta a ciertos alumnos en el aula hace que los profesores con mayor experiencia eviten estos grupos, eligiendo otros, incluso aunque tengan un nivel inferior o peor comportamiento. Esto hace que los grupos con mayor número de ACNEEs y con los casos más complicados recaigan, la mayoría de las veces, en profesorado sin experiencia, con lo que la situación se agrava.

Los docentes también se encuentran con la dificultad de atender a los **diferentes niveles y ritmos de aprendizaje** y capacidades que se dan en el aula, aunque la suelen percibir como mucho más asequible y les genera menos estrés que lo anteriormente expuesto.

En el caso concreto del profesor novel estudiado, lo primero que hace es determinar mediante la evaluación inicial cuál es el nivel medio de la clase, más que en lo referente a contenidos lingüísticos en relación al dominio de las destrezas básicas y al nivel de

competencia comunicativa en general. El docente presta mayor atención a las destrezas orales para hacerse una idea del nivel medio de la clase, ya que las lagunas respecto a contenidos lingüísticos y el desarrollo de las destrezas escritas son más sencillas de solucionar si existe un trabajo posterior en casa. En el caso de que el nivel grupal sea alto mantiene inicialmente la programación y temporalización de referencia y hace las ampliaciones oportunas de contenidos, facilita actividades escritas individuales para trabajar en casa o durante la fase de práctica controlada y modifica ciertas actividades de la fase expresiva intentando que estas sean lo más abiertas posibles. Desde mi punto de vista, esta es la mejor forma de atender a los diferentes niveles de competencia comunicativa y de conocimiento lingüístico, trabajar en el aula los contenidos de la programación, ampliarlos mediante el trabajo en casa y preparar tareas finales y pequeños “projects” con diferentes alternativas de realización.

De esta manera, aquellos alumnos con mayor capacidad pueden utilizar todos los contenidos trabajados e incluso ampliarlos mediante un aprendizaje autónomo (uso del diccionario, Internet o formación en academias) y decidir aspectos como su extensión, presentación, complejidad, etc. Aquellos alumnos con menor nivel utilizarán menos contenidos lingüísticos, al menos los básicos de la programación, y realizarán las mismas actividades pero adecuándolas a su nivel y ritmo de aprendizaje sin sentirse excluidos por la realización de actividades diferentes. Además estas actividades abiertas permiten dar respuesta también a las diferencias de personalidad, intereses y motivaciones de los niños.

Por otro lado, en el caso de que el grupo presente numerosas lagunas y un nivel de competencia comunicativa bajo, vuelve a mantener como referencia la programación, ya que es la manera de asegurar un aprendizaje de acuerdo al nivel exigido para ese curso, pero introduciendo, sobre todo al principio de cada unidad, revisiones y repaso de contenidos de cursos anteriores. Cuando las lagunas son muy amplias y diversas el profesor novel se centra únicamente en solventar aquellas que afectan de forma directa a la consecución de los objetivos de la unidad concreta en la que se encuentran. Más complicado es cómo dar respuesta a un nivel bajo generalizado en cuanto al desarrollo de las destrezas básicas, el cual requiere un trabajo continuo durante años. Quizá esta es la mayor desventaja con respecto a otras áreas donde el aprendizaje es menos acumulativo y el esfuerzo y estudio puede compensar en parte la falta de capacidad. En el caso del inglés no basta con explicar de manera individual un concepto o contenido,

sino que el aprendizaje requiere de una práctica y de una interacción constante durante mucho tiempo, para la interiorización de los contenidos lingüísticos pero sobre todo para el desarrollo de las destrezas orales y escritas. En este sentido, la capacidad junto con la constancia en la práctica, tienen mucho peso en el aprendizaje, con lo que los desfases son complicados de solucionar, sobre todo cuando esta interacción tan necesaria se da dentro del aula con un apoyo individual por parte del docente muy limitado.

La respuesta sería adaptar las actividades, hacerlas más sencillas, lo cual es posible sobre todo en las actividades de lectura y escritura planteando de nuevo actividades abiertas y al mismo tiempo preparar actividades de apoyo y refuerzo para casa. También se pueden adaptar, aunque con mayor dificultad las actividades orales por ejemplo reduciendo el grado de exigencia en sus producciones, pero en ambos casos se presenta como un problema la dependencia del libro de texto especialmente de los materiales e “inputs” asociados a él. El libro de texto es muy poco flexible ya que toda la información visual, los CDs con audiciones, las lecturas que ofrece y el software con actividades extra, gira en torno a los contenidos propuestos y no existen alternativas en cuanto a nivel ni capacidades. Puedes ofrecer otros “inputs” nativos utilizando los medios audiovisuales pero son un añadido dentro de la lógica interna del libro de texto, ya que la mayoría gira en torno a historias y situaciones con los mismos personajes durante todo el curso.

La principal ventaja para el profesor es que estas diferencias tan claras en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje se suelen dar y tienen más influencia en niveles superiores, especialmente en el tercer ciclo. Es mucho más sencillo, en edades tempranas, respetar las diferentes capacidades cuando apenas ha habido tiempo de que algún alumno se descuelgue del grupo, que surjan amplias lagunas en cuanto a contenidos o que el desfase en cuanto al desarrollo de las destrezas orales y escritas sea tan evidente. En mi opinión, exceptuando los casos de ACNEEs, en la etapa de Infantil y en el primer ciclo la atención a la diversidad de niveles, capacidades y ritmos es mucho más sencilla y suele resolverse con el apoyo individual en el aula, una pequeña adaptación de ciertas actividades y trabajo en casa. Como ya he dicho, es a partir del segundo ciclo donde estas diferencias se hacen más evidentes al aumentar el grado de exigencia, y es el momento de tomar medidas, reducir las lagunas conceptuales y reforzar el desarrollo de

las destrezas mediante el apoyo del profesor y de un aprendizaje colaborativo con actividades grupales cada vez más abiertas.

Otro aspecto a considerar es el peligro que existe de caer en una simplificación excesiva de los contenidos y llegar a un grado de exigencia bajo que perjudique a gran parte del grupo, sólo por intentar adaptarse a las capacidades de unos pocos. Bajar el nivel asegura que todos van a poder seguir el ritmo de la clase, pero perjudica a una mayoría que puede dar más, minando su derecho a un aprendizaje de calidad, tal como demandan los padres que además están muy pendientes del nivel de exigencia del docente. En este sentido, unos padres que tienen un hijo con dificultades entienden mejor que el profesor establezca un nivel de referencia por encima de las capacidades de su hijo o hija siempre que se tomen medidas y haya un claro apoyo, que los padres de un alumno o alumna que tiene capacidad para aprender más y el docente no le exige lo suficiente porque en el aula hay alumnos a los que les cuesta seguir al resto.

En mi opinión, el principio de atención a la diversidad no puede condicionar la dinámica general de un grupo y como he visto, algunos docentes se vuelcan en los que tienen mayores dificultades olvidando en parte al resto. Para evitarlo es imprescindible tener una programación clara de referencia, y una vez asegurado un aprendizaje y un nivel adecuados tomar las medidas necesarias para que cualquier alumno logre el máximo desarrollo, pero esa referencia debe ser grupal y objetiva.

Finalmente, otro de los aspectos en relación a la atención a la diversidad que más preocupa al profesor novel es el de los **alumnos inmigrantes**. Desde mi propia experiencia, considero que este es uno de los temas más sangrantes y que peor respuesta ha tenido por parte de la Administración Educativa. Lo que no veo aceptable es que escolaricen de manera inmediata, ya avanzado el curso y sin previo aviso a alumnos con desconocimiento del idioma, sin saber leer ni escribir, sin materiales ni libros... No hay periodo de adaptación ninguno, con lo cual muchos presentan conductas disruptivas, no hay informe previo ni evaluación inicial y en muchos casos tampoco hay profesorado de compensatoria con lo que se les da prioridad en los apoyos paralelos perjudicando al resto de alumnos con dificultades, con la consiguiente queja de los padres. A partir de ahí toda la atención del novel se centra en estos alumnos (sobre todo si además ejerce la función tutorial) en prepararles fichas de grafo-motricidad, intentar que no sea desplazado por el grupo, atender a su higiene personal, proporcionarle de alguna manera

libros y material, enseñarle los números mientras los compañeros resuelven problemas de multiplicación, enseñarle a leer y escribir en las horas de apoyo paralelo dejando de sacar a los alumnos con los que trabajabas hasta ese momento, etc.

En mi opinión, la escolarización inmediata de ciertos alumnos inmigrantes que no han estado escolarizados previamente, con desconocimiento del idioma y que pertenecen a colectivos con un nivel socioeconómico y cultural muy deprimido, les perjudica a ellos, pero sobre todo revienta literalmente el funcionamiento y el desarrollo normal de la clase. En este sentido, considero necesario un estudio previo del niño, un periodo de adaptación con incorporación progresiva al aula y un apoyo individualizado dando prioridad a su integración en el grupo, al aprendizaje del español y a la lectoescritura.

En síntesis, se puede concluir que gran parte de los problemas descritos interaccionan claramente con otras dos categorías de problemas: la formación inicial y la Administración educativa.

4.3.3. Conclusiones y valoración de los problemas del docente en la gestión y organización del tiempo de la sesión, la distribución del espacio y el agrupamiento de los alumnos

Una de las principales desventajas o inconvenientes a la hora de plantearse como objetivo la adquisición de una lengua extranjera a través del uso es la artificialidad del contexto del aula en el que tiene lugar la mayoría de las interacciones de los alumnos. En la adquisición de la lengua materna la exposición a un “input” nativo es constante y el niño está inmerso en una gran variedad de intercambios comunicativos que le permiten interactuar progresivamente desarrollando su competencia comunicativa. En cambio, en el contexto del aula existen limitaciones claras de tiempo y espacio, siendo un contexto comunicativo artificial y en ocasiones forzado. En este sentido, uno de los primeros objetivos del profesor novel es controlar y adaptar estas variables para lograr intercambios comunicativos lo más reales posibles, cercanos a los de la vida diaria de los alumnos, de tal manera que puedan transferir sus estrategias comunicativas adquiridas en la lengua materna al aprendizaje de la lengua extranjera.

La consideración de estos factores como problemáticos se recoge en estudios como los de Peterson y Clarck (1978) y Shavelson y Stern (1981) donde ya consideraban los elementos espaciales, materiales y temporales como uno de los cuatro factores más influyentes en la toma de decisiones del profesor. Al mismo tiempo Marland (1979) concluyó en su estudio que más de la mitad de las decisiones tomadas por el docente en el aula se producía por la influencia de factores como la falta de tiempo. Sin embargo en las clasificaciones de problemas aportadas por autores como Veenman (1988) y Vera Vila, J. (1988) a pesar de que aparecen referencias al factor tiempo, no ocurre lo mismo con la distribución espacial del aula ni con el agrupamiento de los alumnos. En cambio en otros como el de González Granda, Álvarez Menéndez y González Pienda (1991), aparece el agrupamiento de alumnos dentro de los “Problemas de organización” y el tiempo en los “Problemas de planificación”, pero de nuevo no aparecen dificultades con respecto a la distribución espacial.

Independientemente de la diferente consideración de estas variables según el estudio, es un hecho que en el área de inglés la comunicación requiere de una interacción grupal casi constante y una distribución espacial que lo facilite, importantes exigencias del área que hace que el novel se encuentre con problemas específicos con los que un profesor tutor puede que no se encuentre o no los valore de la misma manera.

Sin embargo, existe una clara contradicción en el profesor novel. A pesar de la influencia que tienen en la aparición de problemas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, son aspectos sobre los que apenas reflexiona a la hora de programar o que no tiene en cuenta de forma explícita dejándolo de alguna forma plasmado. Tiende a considerarlos como aspectos secundarios que vienen dados por la propia naturaleza de las actividades y sobre los que apenas caben modificaciones basadas en la reflexión, sino que la resolución de la mayoría de los problemas la realiza sobre la marcha.

Volviendo al informe, el primer elemento analizado es **la agrupación de los alumnos**. En este sentido, el profesor novel intenta seguir siempre las propuestas de la guía didáctica entendiendo que en todos los casos es el agrupamiento más idóneo para realizar una actividad, asegurándose así el necesario equilibrio y variedad que permita el correcto desarrollo de las diferentes capacidades y destrezas de los niños. Progresivamente el docente se va dando cuenta de que existen factores no contemplados que pueden requerir un cambio en la distribución y composición de los grupos. Estos

factores son básicamente el número de alumnos y su comportamiento. En clases numerosas le es más complicado trabajar por grupos y parejas en la medida en que hay más dificultades para controlar, corregir y evaluar las producciones de los alumnos y que estos pongan en común el resultado de su trabajo, todo por falta de tiempo. Además cuantos más grupos se formen más posibilidades hay de que los ritmos de trabajo sean diferentes y el profesor se encuentre con que tenga que dar respuesta al mismo tiempo a grupos que ya han finalizado y a otros que necesitan un apoyo constante. Una posibilidad es aumentar el número de alumnos por grupo reduciendo su número, pero se pierde su eficacia ya que los niños tienen menos oportunidades de interactuar y suele aumentar el nivel de ruido y la desorganización. Otra alternativa es limitar el uso del trabajo grupal y sustituirlo por el gran grupo o el trabajo individual lo que permite controlar mejor el proceso y corregir la producción de los alumnos de forma más cómoda, además de reducir la posibilidad de un mal comportamiento en el aula. No obstante, esta decisión rompe con el necesario equilibrio y supone un perjuicio claro para el aprendizaje, además del peligro que supone que el profesor novel opte por la comodidad de los agrupamientos antes que por su eficacia en la consecución de los objetivos de las actividades.

Todas estas complicaciones y dificultades a la hora de trabajar de manera grupal hace que en ocasiones al profesor novel le surja uno de los dilemas curriculares contemplados por Berlack y Berlack (1981): “El aprendizaje como proceso social frente al aprendizaje como proceso individual”. Aunque el dilema, más que optar por una de las dos alternativas, radica en la importancia (reflejada en tiempo de la sesión) dedicada a cada uno de ellos, ya que el aprendizaje cooperativo y el trabajo por grupos es uno de los principios más profundamente interiorizados durante la formación inicial, y por tanto incuestionable.

Desde mi punto de vista, para salvar estas dificultades propias del trabajo por grupos, el profesor novel debería ser capaz de poder introducir variantes en los agrupamientos de tal manera que se modifique lo menos posible la finalidad y el beneficio de la actividad pero que al mismo tiempo le permita controlar mejor el proceso en clases numerosas y movidas. En este sentido, ya desde la formación inicial hay que hacer consciente a los futuros docentes de la influencia de este factor que muchas veces se considera secundario e inamovible en las programaciones.

Por otro lado, el profesor novel puede caer en dos extremos: no modificar el agrupamiento acorde con la actividad a pesar de que no se lleve a cabo correctamente o limitar la realización de las actividades cuyo agrupamiento genera dificultades al docente. La primera opción, es decir, aplicar exclusivamente criterios didácticos eligiendo el agrupamiento en función de los objetivos y características de la actividad, el momento de la sesión y los contenidos a trabajar, implica no tener en cuenta condicionantes y factores externos que en muchas ocasiones dan al traste con la actividad desconociendo el docente por qué no funcionan.

La segunda opción supone anteponer la comodidad y la solución rápida de problemas al beneficio de las actividades, además optar por la monotonía en los agrupamientos está en contra del principio didáctico de variedad en las interacciones.

Existe una alternativa intermedia que en mi opinión es la más eficaz, formar al futuro profesor para que sea capaz de modificar los agrupamientos en función de los condicionantes del contexto influyendo lo menos posible en la naturaleza de la actividad, y sobre todo que estas modificaciones las pueda realizar sobre la marcha al detectar que una actividad no funciona por razones organizativas.

Para ello hay que hacerle consciente de la importancia de esta variable en la resolución de problemas y en el éxito de las actividades, además de permitir el desarrollo de diferentes estrategias comunicativas en la medida en que cambian el número y tipo de participantes en los intercambios comunicativos. La variedad en cuanto al número de participantes es sencilla de conseguir, no obstante los alumnos en un aula siempre interactúan con los iguales y/o el profesor, para lo cual la imaginación, las simulaciones y los juegos de “role play” son esenciales para romper de nuevo la artificialidad del contexto del aula.

Otro de las dificultades relacionadas con los agrupamientos es cómo distribuir a los alumnos. Vuelve a surgir el dilema, al igual que en otras categorías como la de disciplina y conducta o atención a la diversidad, de distribuir a los alumnos por nivel de competencia comunicativa o bien aplicando otros criterios como la cercanía, la afinidad o el azar. En mi opinión, un excesivo desfase en el nivel de los alumnos cuando trabajan por parejas puede ser perjudicial en la medida en que algunos niños muy motivados y con un nivel alto se ven frustrados y entienden la actividad como un fracaso, generando incluso rechazo hacia algunos compañeros. El profesor novel se puede encontrar con

este problema cuando antepone los beneficios del aprendizaje cooperativo a la eficacia de ciertas actividades lo cuál puede ser justificable en ciertos juegos y actividades secundarias en las que la interiorización y consolidación de contenidos lingüísticos no es tan directa e influyente en el aprendizaje. Desde mi punto de vista, el beneficio que puede obtener el alumno de mayor nivel al apoyar y corregir, y el de menor nivel a recibir esta ayuda no justifica el perjuicio en el aprendizaje del primero.

Es el docente el que tiene la responsabilidad de ofrecer ese apoyo y no el igual cuando a este le supone un perjuicio, con lo que el novel intenta evitar grandes desfases de nivel en las actividades por parejas agrupando a los alumnos de forma más homogénea. Distinto es el caso de las actividades en pequeño grupo en donde optar por la heterogeneidad no perjudica a ningún alumno y se obtienen los beneficios del aprendizaje cooperativo, siempre y cuando se incluya una representación de los diferentes niveles de la clase. Además la opción de asignar responsabilidades y funciones a los alumnos dentro del grupo y alternarlas periódicamente fomenta aspectos como la autonomía, la motivación y la autoestima de los niños.

Con respecto a los problemas en **la gestión y distribución del tiempo** de las sesiones, en el análisis del diario se puede observar como la mayoría de las dificultades derivan de la falta de tiempo para llevar a cabo las actividades programadas y las tareas docentes.

Moral Santaella (1998) establece la relación “Intensificación/Tiempo” como uno de los tres condicionantes laborales más determinantes en la aparición de problemas. En concreto el desequilibrio entre el tiempo disponible y la acumulación de tareas, lo que genera una pérdida de control sobre el proceso afectando a la calidad de la enseñanza, tal como también lo percibe el profesor novel.

El control y gestión del tiempo de las sesiones es una capacidad que en mi opinión sólo se puede adquirir mediante la experiencia y un conocimiento profundo del nivel de cada grupo, sus conocimientos previos, motivación, si el formato de la actividad es conocido, etc. En este sentido, al principio de curso y cuando el grupo es nuevo es cuando mayor desajuste temporal se puede encontrar el docente en las sesiones. Este periodo de adaptación es necesario y normal pero no debería durar más allá de la primera unidad didáctica, ya que el ensayo-error a la hora de determinar el tiempo de las actividades y

momentos de la sesión acaba afectando a la programación semanal, perjudica al proceso de enseñanza-aprendizaje y genera desconcierto en los alumnos que no saben de cuánto tiempo disponen para realizar una actividad o cuál debe ser el ritmo de trabajo. En este sentido, un aspecto importante que no se refleja en los diarios es la importancia de informar a los alumnos antes de la actividad de qué tiempo disponen para que ellos puedan organizarse mejor y establecer un ritmo de trabajo adecuado. En mi opinión, la referencia temporal se debe mantener durante la actividad aunque luego se puedan realizar ajustes principalmente acortarla o prolongarla, pero no es positivo que el alumno piense que esto es generalizado sino una excepción en ciertos casos.

Desde mi punto de vista, igual o más importante es que el docente sea capaz de ajustar y organizar adecuadamente el tiempo de la sesión antes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como ser capaz de improvisar y reconducir dicho proceso cuando surgen situaciones inesperadas que afectan a esta variable tan decisiva. Circunstancias y factores como el cansancio, el grado de motivación hacia la tarea o el comportamiento, pueden dar al traste con la programación de las sesiones en cuanto al tiempo se refiere, pudiendo hacer falta o sobrar hasta cuarto de hora, como en ocasiones se comenta en los diarios. Con la práctica y la reflexión sobre los errores, el docente va a llegar a aplicar una serie de técnicas didácticas y sobre todo va a desarrollar su intuición para detectar cuándo una actividad no está funcionando en cuanto a tiempo por exceso o por defecto y tomar las medidas oportunas antes de que los alumnos terminen y no sepan qué hacer, o lo que es peor, que una actividad se quede a la mitad cuando suena el timbre.

Normalmente es al principio de las unidades didácticas cuando al novel le falta tiempo, debido principalmente a que la fase de presentación y repaso de contenidos lingüísticos es más amplia. Es tal el deseo y preocupación de que los alumnos interioricen los nuevos contenidos, para poder cuanto antes comenzar a producir de forma lo más autónoma y creativa posible, que el profesor novel puede caer en un excesivo repaso inicial o en el diseño de numerosas actividades controladas, lo cual produce un desajuste desde el principio no habiendo suficiente tiempo en la sesión para llevar a cabo todo lo planificado. A medida que se avanza en la unidad, la consolidación y dominio de los contenidos hace que el novel tenga más margen y se relaje, proponiendo menor número de actividades aunque más complejas desde el punto de vista comunicativo. Es al final de la unidad cuando suelen aparecer tiempo sobrante en las sesiones. Esto no supone un problema cuando la experiencia te dota de un banco de actividades “neutras”, flexibles

en cuanto a tiempo y adaptables a cualquier situación y contenido, el problema surge durante el periodo de iniciación profesional cuando el docente tiene una gran dependencia del libro de texto y poca capacidad de improvisación.

Desde mi punto de vista, la mejor manera que hay de gestionar y controlar adecuadamente el tiempo de las sesiones es establecer unos momentos o fases muy claras: una fase de presentación, motivación y/o repaso de contenidos, una fase de práctica controlada y una fase de producción creativa.

Aunque estos momentos deben ser flexibles y no deberían suponer una limitación para el profesor novel, mantener una cierta rutina en la distribución del tiempo sirve para controlar, por ejemplo, el número de actividades y el tiempo requerido para cada fase, y lo que es más importante, ayudará al docente a establecer un equilibrio en aspectos como el desarrollo de las destrezas, los agrupamientos, el tipo de actividades o las estrategias utilizadas.

Finalmente, en esta categoría también se incluyen **las dificultades con respecto a la distribución espacial**. De las variables analizadas, esta es quizá la menos valorada en cuanto a influencia e importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando en realidad en esta área se constituye como una de las variables básicas para lograr una interacción comunicativa adecuada. Al igual que en las áreas de Música y Educación Física, la metodología utilizada en la enseñanza de una Lengua Extranjera en esta etapa educativa es muy lúdica y participativa y requiere de una variedad de agrupamientos y espacios más amplia que en otras áreas, precisamente para convertir el contexto artificial del aula en un contexto lo más parecido a aquel en el que se comunican a diario los alumnos.

Es un hecho que las aulas y la distribución del espacio tal como están planteados no facilitan la comunicación en muchos casos, al menos la más adecuada, con lo que el novel se ve en la necesidad de modificar los espacios y redistribuir el mobiliario. Enlazando con la categoría de problemas respecto a los materiales y recursos, de nuevo se refleja en los diarios el malestar por no disponer de un espacio propio, de un aula pensada y organizada para esta área con zonas diferenciadas que el alumno pueda identificar y utilizar rápidamente. La ventaja es que los alumnos establecen una relación directa entre estos espacios permanentes y el tipo de actividades a realizar, estrategias que deben aplicar y agrupamientos, lo que les hace más autónomos y reduce las

posibilidades de que una actividad salga mal porque el alumno se siente desubicado. También reduce el tiempo que se dedica a redistribuir los espacios, trasladar y volver a colocar todos los materiales cada vez que se cambia de aula y los desplazamientos cada vez que se quiere utilizar los medios audiovisuales o Internet.

En síntesis, considero imprescindible dotar a esta área de un aula propia, pero la Administración y en ocasiones el equipo directivo de los centros no son conscientes ni comparten esta necesidad. En los colegios de nueva construcción tampoco se plantean las aulas de lengua extranjera, no obstante suelen disponer de más espacios libres con lo que ante la presión de los especialistas se les suele ceder. No obstante, en centros donde los espacios son más limitados suelen surgir conflictos, en mi opinión porque algunos compañeros siguen considerando las áreas de especialidad como secundarias respecto a las tutorías y el disponer de un aula propia supone una diferenciación clara de funciones.

4.3.4. Conclusiones y valoración de los problemas del profesor novel en la aplicación de estrategias de enseñanza y en relación al aprendizaje de los alumnos

En la mayoría de las categorías de análisis las causas de las dificultades que encuentra el profesor novel dependen de numerosos factores de diversa naturaleza. Sin embargo, en esta categoría se puede apreciar claramente la gran influencia que tiene la formación inicial en la mayor parte de los problemas y dilemas descritos. Siguiendo la terminología de Shulman (1990), la mayoría de los problemas identificados se producen por los conflictos entre el Conocimiento Proposicional (principios teóricos, técnicas y normas de actuación) por un lado, y el Conocimiento de Casos y el Conocimiento Estratégico (basados en la experiencia y la resolución de problemas respectivamente) por otro. Aunque hay investigaciones que apuestan por un abandono y cambio de creencias y teorías implícitas del docente al entrar en contacto con la realidad educativa, otras como la de Barquín Ruiz (1989) llegan a la conclusión de que la formación teórica es muy importante en la construcción del conocimiento práctico, y que aunque se producen ciertas contradicciones y dilemas entre ambas fuentes de conocimiento no existe una verdadera dicotomía.

Durante dicha formación inicial el novel adquiere una serie de teorías implícitas y adopta como propios un conjunto de principios didácticos y metodológicos que después se convierten en un claro referente en su toma de decisiones y en su práctica docente en el aula. Aunque estos principios adquiridos son específicos de la didáctica del área que se pretende enseñar hay una serie de ellos que se constituyen como comunes y que son compartidos por los docentes en varios estudios. Un ejemplo de ellos fue el llevado a cabo por Conners (1978, en Wittrock, 1990) donde se identificaron cinco principios pedagógicos básicos, de los cuales tres tienen que ver directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El principio de la vinculación cognitiva, es decir conectar el nuevo conocimiento con los esquemas cognitivos previos de los alumnos.
- El principio de la integración del conocimiento, a través de la interdisciplinaridad y la globalización.
- El principio de la conclusión, es decir, cerrar los procesos de aprendizaje presentándolos como unidades integradas mediante resúmenes, conclusiones, etc.

Estos tres principios forman parte de aquellos interiorizados por el profesor novel y que giran en torno a lograr un aprendizaje significativo, global y funcional.

Más concretamente, dentro de las escasas referencias a investigaciones centradas en el profesorado novel de inglés, es esencial hacer referencia a los estudios de Pennington and Richards (1997, 1998, en Borg, 2006). Los principios pedagógicos y didácticos cercanos al Enfoque Comunicativo que intentan poner en práctica los noveles de esta investigación, tienen una alta coincidencia con los descritos en el informe de la tesis, en concreto con los siguientes:

- Enfatizar el uso significativo de la lengua.
- Prestar igual atención a la forma y a la función.
- Centrarse en las necesidades e intereses de los alumnos.
- Usar el inglés como el medio de instrucción.

Donde no existe coincidencia es respecto a la afirmación de estos autores de que a medida de que transcurre el curso escolar los noveles se alejan de ellos adoptando metodologías y principios más tradicionales debido a los siguientes condicionantes, que también son referenciados a lo largo de todo el informe de investigación de manera recurrente:

- El elevado número de alumnos por clase.
- La desmotivación del grupo.
- La presión de los exámenes.
- Una programación inflexible.
- La presión por ajustarse a la forma de actuar de los compañeros experimentados.
- La escasa competencia comunicativa en inglés de los alumnos.
- La resistencia de estos a adoptar nuevas formas de aprender.
- La excesiva carga laboral.

Es realmente su deseo de poner en práctica todos estos principios y teorías lo que en ocasiones produce un choque con la realidad del aula donde convergen múltiples factores que se escapan al control del profesor novel y que dan lugar a situaciones problemáticas complicadas de resolver de una forma clara y directa.

A pesar de las contradicciones que surgen entre el conocimiento teórico del docente y las características y requisitos reales del contexto de enseñanza-aprendizaje, la actitud del profesor novel es ser fiel al conocimiento teórico y aplicarlo aunque sea con ciertas modificaciones y de forma parcial. Es la propia reflexión sobre su práctica teniendo como referente su ideal didáctico lo que le permite ir construyendo un conocimiento realista donde se integren ambas dimensiones: el conocimiento teórico y la experiencia y conocimiento que da la práctica diaria.

En síntesis, durante este proceso de adaptación y convergencia de ambos tipos de conocimiento al profesor novel le surgen numerosos dilemas con una base común, el deseo de resolver las dificultades y llevar cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje pragmático y efectivo y la necesidad de ser fiel a ciertos principios didácticos que le dan seguridad y sirven como referente para no caer en un simple proceso de ensayo-error. Esta seguridad, aparte de sustentarse en la validez y permanencia de los principios y teorías implícitas, se sustenta en el establecimiento de rutinas de actuación, tal como

indica el modelo de Shavelson y Stern (1981, en Bork y Shavelson, 1988). Por eso, en esta categoría el objetivo básico ha sido describir dichas contradicciones teoría-práctica así como las rutinas de actuación, especialmente en lo referido a las cuatro destrezas básicas.

En relación a la enseñanza-aprendizaje de dichas destrezas, la mayor parte de la investigación desarrollada por el grupo PLURAL, como referencia en nuestro país, se ha centrado en la lengua oral. Concretamente su objetivo ha sido el estudio de las CRS de profesores de lengua muchas veces educados en la corriente formalista pero que se ven obligados a adoptar los principios del Enfoque Comunicativo.

En el caso concreto de este estudio, la formación inicial se ha desarrollado a partir de este enfoque con lo que parte de las conclusiones de esta línea de investigación no son aplicables al profesor novel, sin embargo hay concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral que se pueden identificar en los diarios y en el informe de investigación aunque de forma más leve. Las más significativas son:

- La concepción más generalizada sobre el Enfoque Comunicativo es aquella que lo identifica con la interacción oral.
- Para los profesores de Primaria lo comunicativo está ligado a aspectos afectivos y sociales dentro de la interacción del aula.
- Los profesores justifican el no trabajar las destrezas orales (o trabajarlo menos de lo deseado) con las siguientes razones: el carácter etéreo de la interacción oral, concepción de la forma escrita como medio eficaz de aprendizaje, el miedo a la crítica y la adopción de posturas tradicionales, no se puede hacer con clases numerosas y/o heterogéneas, no se valora por padres ni alumnos, es difícil de trabajar, falta un modelo explicativo de la lengua oral y la incertidumbre que existe sobre los contenidos a enseñar.
- La programación, la práctica y la evaluación de las habilidades orales se constituyen como una fuente importante de problemas.

La principal diferencia con los estudios realizados es que el profesor novel sí trabaja la lengua oral de manera sistemática, ya que tiene una mayor conciencia de su importancia al tratarse de una lengua extranjera. Sin embargo aparecen en los diarios referencias a las mayores dificultades para trabajar lo oral frente a lo escrito, aunque se puede percibir una mayor coherencia entre las creencias y el concepto ideal de la lengua oral y su tratamiento en el aula.

Por otro lado, posiblemente de todas las categorías de problemas esta sea la menos generalizable y en donde más influyen factores personales como la formación inicial, la capacidad reflexiva y crítica, la personalidad del profesor novel o su experiencia previa como alumno. No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje aparece como uno de los factores principales en la mayoría de estudios de categorización de problemas docentes con distintos nombres, por ejemplo “Conflictos derivados de la actuación didáctica”, en el estudio de Martínez Sánchez, A. (1984, en Zubieta y Susinos, 1992); los “Métodos de enseñanza”, en la categorización de Vera Vila (1988); o “Problemas de aprendizaje” en el estudio de González Granda, Álvarez Menéndez y González Pienda (1991).

Sin embargo, hay grandes diferencias entre los estudios, como la etapa educativa de los docentes estudiados, y un gran vacío con respecto a especialidades como el área de inglés, ya que estas investigaciones se centran en profesores tutores.

En síntesis, esta categoría es posiblemente la más interesante y la que más puede aportar al conocimiento teórico dentro de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, en la medida en que puede facilitar un conocimiento más profundo de cómo un profesor novel intenta aplicar las técnicas y principios didácticos, pedagógicos y metodológicos interiorizados durante su formación inicial, y qué dificultades y contradicciones encuentra en el proceso de ponerlos en práctica en un contexto educativo real.

Con respecto a los problemas descritos en el informe, una de las dificultades básicas que encuentra el docente es gestionar correctamente los periodos de transición y cambio progresivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje asociados a la edad y características de los alumnos. Es durante estos procesos de adaptación, transición y cambio cuando se da cuenta de que las teorías implícitas deben ser flexibles y adaptables y que no pueden funcionar como dogmas de fe. Darse cuenta de esto le genera un sentimiento de

inseguridad, de falta de control, de baja autoestima incluso de culpa al caer en ciertas contradicciones teoría-práctica.

El primer conflicto surge al intentar aplicar los principios de priorización y tratamiento global de las destrezas cuando hay situaciones que generan un desequilibrio en su desarrollo, como puede ser la experiencia previa de los alumnos y el grado de desarrollo de las destrezas básicas, la influencia del libro de texto, la falta de tiempo, la presión de los padres o las capacidades de los propios alumnos, entre otras. En consecuencia, el docente en ocasiones debe enfocar su esfuerzo en rectificar y solucionar desequilibrios con los que no contaba y que le impiden aplicar estos principios de forma clara. Al mismo tiempo la progresiva importancia que se le da al desarrollo de la lectoescritura a medida que se sube de nivel no se lleva a cabo de una manera tan clara y sencilla. En ocasiones este periodo de transición es brusco y está lleno de matices y condicionantes lo que supone un claro reto.

Con respecto a las destrezas receptivas “listening” y “reading” se puede observar cierto paralelismo en los problemas que encuentra a la hora de trabajarlas y que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa. El primer objetivo es aplicar las teorías y principios propios del Enfoque Comunicativo para que el “input” que recibe el alumno sea una verdadera herramienta de aprendizaje y no una simple forma de presentar contenidos y contextualizar las actividades. En este sentido el profesor novel intenta que los textos orales y escritos a los que se expone el alumno estén dentro de su zona de desarrollo próximo y que ofrezcan un “L+1” que le permita desarrollar estrategias y sub-destrezas de comprensión variadas, además de acercarle a contenidos nuevos.

Ante este ideal didáctico, el docente vuelve a encontrarse con condicionantes como la heterogeneidad en la capacidad de comprensión oral y escrita de los alumnos, la necesaria atención a esta diversidad, la falta de adecuación del “input” nativo que ofrece el libro de texto o la presión externa para que los alumnos interioricen contenidos lingüísticos. Dichos factores de influencia hacen que el docente se aleje parcialmente del ideal didáctico y acepte la inevitable artificialidad del “input” que se subordina a un necesario pragmatismo respecto al aprendizaje de los alumnos.

Una decisión que le permite al profesor novel respetar ciertos principios didácticos y no caer en el simplismo y la mera aplicación del sentido común, la intuición o el ensayo-error en la toma de decisiones, es adoptar una rutina de actuación basada en el

conocimiento teórico. En el caso de las destrezas receptivas este proceso es muy similar en cuanto a las fases lo que da mayor coherencia al proceso y seguridad al profesor novel, pero la mayor ventaja es que evita la improvisación y permite integrar ambas destrezas. Al mismo tiempo estas rutinas de actuación tienen bastante flexibilidad y margen de adaptación a las características y requisitos del grupo de alumnos lo que disminuye la ansiedad del docente.

Con respecto a las destrezas productivas “speaking” y “writing” las principales dificultades surgen durante el proceso de transición de una producción controlada a una producción más autónoma y creativa por parte de los alumnos.

En concreto es la intención inicial del profesor novel de aplicar como criterio la edad del alumno en vez de su competencia comunicativa y capacidad real lo que hace que surjan contradicciones. Cuando de manera progresiva el docente se da cuenta de que debe ser él el que se adapte a las características y necesidades del grupo y no éste a sus ideales didácticos, gran parte de los problemas dejan de ser tales.

Otro de los aspectos a los que hay que prestar una especial atención es el dilema que le surge al profesor novel entre la necesaria corrección de las producciones de los alumnos y la también necesaria fluidez, creatividad y autonomía en las mismas. De nuevo la influencia de la formación inicial tiene un peso decisivo al posicionarse a favor de la producción fluida, autónoma y creativa frente a la corrección gramatical, la ortografía y la pronunciación. Desde mi punto de vista, el miedo a que los futuros docentes den prioridad al aprendizaje descontextualizado de contenidos lingüísticos y a la aplicación de principios didácticos propios de metodologías tradicionales ha hecho que desde la formación inicial se haya transmitido, de manera no intencionada, un cierto rechazo hacia el aprendizaje a través del estudio de contenidos fonéticos, ortográficos y gramaticales. El profesor novel accede al sistema educativo con el ideal de que la mera práctica permite a los alumnos interiorizar estos contenidos y acceder a un conocimiento lingüístico basado exclusivamente en la deducción y descubrimiento de ciertas reglas gramaticales, fonéticas y ortográficas simplemente a través del uso. Aunque este planteamiento es en parte válido, el docente se enfrenta de nuevo a la realidad del aula observando cómo la cantidad y calidad del aprendizaje de contenidos lingüísticos de los alumnos no responde a sus expectativas. De nuevo comienzan a tomar importancia factores como la irregularidad del sistema fonético y ortográfico de la lengua inglesa, la

capacidad del alumno de generar hipótesis precisas y de calidad sobre el funcionamiento interno de la lengua, la demanda por parte de los padres de un aprendizaje lingüístico basado en el esfuerzo y el estudio o el interés y demanda por parte de los alumnos de otro tipo de acceso al conocimiento fruto del desarrollo progresivo de su pensamiento deductivo.

Estos factores hacen que el profesor novel reconsidere su reticencia al desarrollo de la competencia lingüística desde una perspectiva que se puede considerar más tradicional aunque siempre subordinandola al desarrollo de la competencia comunicativa.

Es decir, aunque sigue considerando los contenidos lingüísticos como herramientas al servicio del desarrollo de funciones comunicativas y de las destrezas básicas, no renuncia a su explicación, comprensión y estudio de una manera más directa y deductiva a medida que los alumnos suben de ciclo. En este sentido, nuevamente el interés del alumno prima sobre las teorías implícitas del docente, quien aunque no renuncie del todo a ellas las adapta a la realidad del aula.

De nuevo el optar por una rutina clara de actuación en el desarrollo de las destrezas productivas permite superar en parte este dilema. La inclusión de una fase de práctica controlada donde al alumno se le exige un alto grado de “accuracy” y el profesor novel corrige de manera directa los errores garantiza en parte una mejor interiorización de los contenidos y prepara al alumno para una fase posterior de producción libre.

Quizá el mayor cambio en la forma de actuar del profesor novel se dé en la fase de presentación al añadir, cuando él considera necesario, una explicación directa de los contenidos lingüísticos en base a ejemplos extraídos del “input” y organizando la información mediante esquemas, gráficos y dibujos, que de manera visual hagan reflexionar al alumno sobre el funcionamiento interno de la lengua. Sin embargo sigue presentando los contenidos de forma significativa y funcional en relación a funciones comunicativas.

En síntesis, aunque el docente adopta una metodología basada claramente en los principios del Enfoque Comunicativo, poco a poco flexibiliza el método y adopta una posición más ecléctica en interés siempre de un aprendizaje efectivo y de calidad cuestionando parcialmente los principios adquiridos durante su formación inicial. En mi opinión, no debería producirse un conflicto tan claro entre el conocimiento teórico del

profesor novel y su conocimiento práctico, ya que perjudica la práctica docente especialmente durante el periodo de iniciación profesional al generar ansiedad en un momento en el que el docente requiere una mayor seguridad y confianza en sus decisiones.

La formación inicial es desde mi punto de vista responsable en parte de este “shock” de la realidad donde las teorías implícitas son transmitidas al alumno como incuestionables. La solución podría estar en fomentar un proceso reflexivo a partir de casos prácticos y experiencias reales de profesores que acostumbren a los futuros docentes a tener en cuenta los factores condicionantes propios de un contexto educativo concreto, no porque esta situación y las dificultades asociadas sean generalizables, sino por el desarrollo de estrategias para generar un conocimiento realista una vez accedan al sistema educativo.

4.3.5. Conclusiones y valoración de los problemas del docente a la hora de gestionar y utilizar los materiales y recursos del centro

Al igual que en el caso de factores como el tiempo o el agrupamiento de los alumnos, “los materiales” pueden inicialmente considerarse como un tema menor o de baja influencia en la toma de decisiones de los docentes. No obstante, el correcto uso, y especialmente la disponibilidad de dichos recursos y materiales, se constituyen como un factor considerado como potencialmente generador de dificultades para los profesores en la mayor parte de estudios sobre la problemática docente. Yendo más allá, en estudios de referencia como los de Veenman (1984, 1988) ocupa el sexto puesto de veinticuatro problemas básicos, o en el de Vera Vila (1988) la disponibilidad de materiales ocupa el primer puesto por orden de importancia. También aparece en los estudios de Marland (1979 en Angulo, 1999) y de Shavelson y Borko (1979, en González Granda et al. 1991), no como un problema en sí mismo, sino como uno de los principales factores de influencia en la toma de decisiones del docente.

En la mayoría de los estudios recogidos en la revisión teórica, como el de González Granda (1986) o el de Zubieta y Susinos (1992), aparece como problema la escasa disponibilidad de materiales y recursos que dependen del presupuesto y de su gestión por parte de la Administración y del centro educativo. Sin embargo no se considera

apenas su correcto uso como un problema, siendo en cambio este aspecto la principal preocupación para el profesor novel.

En este sentido, centrándome en los problemas de esta índole identificados en los diarios y descritos en el informe, uno de los que más influencia tiene en el docente es el referido al correcto uso del libro de texto. A pesar de que el tiempo transcurrido desde los primeros años de docencia hasta ahora puede considerarse relativamente corto en cuanto a la evolución de las guías didácticas, he percibido un cambio claro en las propuestas de algunas editoriales. Habiendo trabajado en este tiempo de forma directa o indirecta con casi la totalidad de los libros de texto del mercado, puedo decir que se ha pasado de un aprendizaje donde el léxico y las estructuras gramaticales son el referente, a un aprendizaje donde estos están subordinados al desarrollo de funciones comunicativas y de las destrezas básicas. Este planteamiento didáctico básico suele ser respetado en los libros de texto, no obstante algunos lo que hacen es camuflar la importancia excesiva que dan a los contenidos lingüísticos con unos objetivos, un formato, y una estructuración planteados de “cara a la galería”. No hay más que analizar con detenimiento aspectos como por ejemplo cómo están formulados los objetivos, cuál es el criterio para la selección de los contenidos y cómo se organizan, el número de actividades planteadas para cada destreza, cuántas de ellas son de producción más libre y cuántas controladas o cómo son las propuestas de exámenes. En mi opinión es esencial que durante la formación inicial se acostumbre a los futuros profesores a analizar desde un punto de vista crítico las guías didácticas que se encuentran en el mercado de tal manera que vayan más allá de criterios superficiales de elección como pueden ser los materiales o el formato. Una posibilidad, desde mi punto de vista muy interesante, es que ellos mismos elaboren una parrilla de análisis crítico de estos materiales que les guíe en esta labor y que realicen prácticas controladas y posteriormente reflexivas.

En consecuencia, como profesor novel te encuentras los primeros años ante un gran desconocimiento de la variedad de materiales y ante la dificultad de elegirlos bajo criterios lógicos con lo que al final utilizas guías didácticas seleccionadas por compañeros con más experiencia con planteamientos didácticos y metodológicos que pueden y suelen ser diferentes a los tuyos como profesor principiante.

Aunque ha habido, desde mi punto de vista, una mejora clara en las propuestas de las editoriales, por ejemplo, en cuanto al equilibrio e integración de las destrezas, la formulación de objetivos comunicativos, la selección de contenidos lingüísticos en torno a funciones comunicativas o el diseño de actividades mucho más comunicativas y creativas; sigo percibiendo que el nivel de exigencia es muy bajo con respecto a la capacidad de aprendizaje de la mayoría de los alumnos. No he trabajado con ninguna editorial en la que no haya tenido que ampliar contenidos, complicar los “inputs”, desarrollar más las destrezas mediante “role plays” y tareas escritas o elaborar actividades controladas para la interiorización de contenidos lingüísticos, y en todos los casos el resultado ha sido muy positivo y apenas he tenido que volver a ajustar el nivel de exigencia. Esto me lleva a la conclusión de que algunos libros de texto generan en el docente y en los alumnos una idea y unas expectativas falsas sobre su verdadera capacidad de aprendizaje.

Un ejemplo claro es el tratamiento que de la gramática se da en el tercer ciclo. Se ha pasado de libros muy estructurados y poco comunicativos a una marginación de los contenidos gramaticales. Se pretende que los alumnos interioricen los contenidos lingüísticos exclusivamente mediante el uso y que deduzcan el funcionamiento interno de la lengua, lo que es complicado cuando se enfrentan a contenidos cada vez más complejos. Echo de menos actividades más controladas y de trabajo individual, no repetitivas y aburridas pero sí que trabajen de una manera más directa y deductiva (coincidiendo con el desarrollo del pensamiento formal en estas edades) contenidos gramaticales. Me da la sensación que algunas editoriales huyen del tratamiento directo de la gramática ante el peligro de que pueda asociarse a metodologías más tradicionales.

Con respecto a la adaptación y elaboración de materiales ante la necesidad de ampliación y la posible falta de presupuesto y disponibilidad a corto plazo de materiales adecuados en el centro, las nuevas tecnologías suponen un apoyo imprescindible para el profesor novel. Actualmente, se ha pasado de elaborar materiales, sobre todo visuales, de forma artesanal y dedicando mucho tiempo y esfuerzo, a utilizar Internet casi como único medio de obtención de materiales. Es tal la cantidad de propuestas en la red que prácticamente muchos de los problemas descritos respecto a hace diez años ya no son tales. Se nota sobre todo a la hora de buscar nuevos “inputs” (canciones, rimas, diálogos con personajes, pequeñas obras de teatro y textos didácticos narrativos y descriptivos) y de que los alumnos puedan acceder a una cantidad ingente de materiales socioculturales

como fotografías, revistas digitales, festividades, vídeos, planos de ciudades, etc. También supone una ayuda en el desarrollo de las destrezas escritas, sobre todo la lectura, y de las orales mediante programas didácticos libres. Al mismo tiempo, la presencia de ordenadores y de una PDI en prácticamente todas las aulas ha eliminado el problema de los desplazamientos y permite su uso puntual, con lo que la sensación de “pérdida” de tiempo que tenía como profesor novel ha desaparecido, pudiendo acceder de manera inmediata a una gran cantidad y variedad de materiales gratis con lo que la falta de presupuesto apenas supone ya un problema.

En síntesis, una adecuada formación inicial enfocada al uso de las nuevas tecnologías en la búsqueda, adaptación y elaboración de materiales para el aula da mayor independencia al profesor novel con respecto al libro de texto, pudiendo hacer las ampliaciones y modificaciones necesarias en los contenidos sabiendo que podrá encontrar materiales para la necesaria interiorización a través de la práctica.

4.3.6. Conclusiones y valoración de los problemas del docente respecto a la materia a impartir

En la revisión teórica y de investigación, son pocos los estudios donde aparece “la materia” que se imparte como un problema considerado como importante por los docentes. Hay excepciones como el estudio de Zubieta y Susinos (1992) en donde aparece como problema específico el término “La materia que explica”. Sin embargo, llevando a cabo un análisis más detallado se puede observar que este aspecto no es considerado por los docentes como no problemático, sino que los investigadores lo incluyen dentro de la formación inicial. Este es el caso de la investigación de Vera Vila (1988) en donde dentro del grupo de problemas “La formación inicial” aparece en segundo lugar el “Dominio de las materias”. Sin embargo, en mi opinión, esta asociación del dominio de la materia exclusivamente con la formación inicial limita la comprensión del problema, ya que depende de otros factores como la formación continua y las exigencias del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez identificados en una categoría propia los problemas relacionados con el dominio de la materia, descritos en el informe y conceptualizados en los mapas, se pueden extraer una serie de conclusiones que pueden aportar luz a este aspecto en

ocasiones poco valorado, ya que se suele tener la opinión de que el docente, sobre todo los especialistas, dominan al completo la materia a enseñar sobre todo en etapas educativas iniciales.

Con respecto al dominio de dicha materia, especialmente de los contenidos socioculturales aunque también respecto a la competencia comunicativa, cada vez veo más necesario ofrecer al profesorado una amplia oferta de formación continua en países de habla inglesa. Aunque actualmente existen cursos en el extranjero para el desarrollo de la competencia lingüística, en mi opinión siguen siendo insuficientes, al igual que las plazas para cursos de conversación con nativos en nuestro país.

Son continuos los comentarios de compañeros expertos que se quejan de estar perdiendo “oído” o de que su nivel de inglés se ha “infantilizado”, lo que notan sobre todo cuando cambian a ciclos superiores después de haber estado durante cierto tiempo en niveles inferiores. Aunque es cierto que con el tiempo te haces “experto” en el dominio de los contenidos de esta área, incluso los no contemplados en las programaciones y que surgen de la ampliación por necesidades de comunicación y motivaciones de los niños, al mismo tiempo se pierde competencia comunicativa general lo que puede generar desmotivación y falta de autoestima en el docente.

Al mismo tiempo, durante la formación inicial al igual que se estudia la lengua también habría que poner en contacto al futuro maestro con los aspectos socioculturales que podemos incorporar a nuestras aulas y la mejor manera de hacerlo. Un conocimiento amplio de aspectos geográficos, literarios e históricos, no sirven de mucho si no eres capaz de conectarlos con los intereses y la vida real de los alumnos. Estos requieren del profesor un conocimiento específico de juegos populares, canciones tradicionales, costumbres socioculturales, expresiones cotidianas..., y un conocimiento de las diferentes formas en que la lengua y la cultura de los países de habla inglesa están presentes en sus vidas a través de dibujos animados, Internet, letras de canciones, revistas, deportes, cantantes, películas y videojuegos. Este desfase entre los contenidos socioculturales derivados de la vida diaria de los alumnos y sus intereses, y el conocimiento sociocultural de “libro” del docente se va haciendo cada vez más patente si no existe un reciclaje.

Otra dificultad de las que le surgen al profesor novel debido a las exigencias específicas de esta área es el tipo de metodología que se le asocia y que viene respaldada por los libros de texto. Es cierto que en esta área es imprescindible una metodología lúdica, basada en el intercambio comunicativo en situaciones lo más parecidas a la realidad y donde el uso creativo de la lengua es constante. Esto implica movimiento, actividades grupales, juegos, canciones y participación constante, lo que hace que en niveles iniciales sea un área muy valorada y motivante para los niños. No supondría un problema para el docente, más allá del control del comportamiento o la actividad constante que genera un gran cansancio mental en el profesor, si no existiese un “abuso” de este tipo de metodología por parte de las editoriales.

En mi opinión muchas de ellas sólo piensan en la motivación de los alumnos, y en consecuencia en el beneplácito de algunos docentes, ofreciendo un material muy cuidado y unas actividades muy lúdicas pero en ocasiones carentes de nivel o sin objetivos comunicativos claros. El “circo” en el que se pueden convertir las clases de inglés es más defendible en niveles iniciales, y se convierte en un problema serio a medida que las exigencias de dominio de contenidos se hacen más patentes. Desde mi punto de vista, las editoriales optan por dos alternativas, o bien continúan con esta propuesta metodológica o bien se produce un cambio brusco en el segundo ciclo. En ambos casos los niños se forman la idea de que en esta área no hay que esforzarse, ni estudiar, ni dedicar tiempo en casa, que es suficiente con las actividades de clase. Cambiarles esa concepción sobre el área es complicado. En mi opinión, es al docente a quien no le queda más remedio que de forma progresiva “filtrar” ciertas propuestas de los libros de texto analizando su utilidad real para el aprendizaje y sopesar aspectos como el tiempo que requieren, la excesiva alteración de los alumnos para el resto de la sesión, la modificación excesiva de los espacios, el “abuso” de actividades orales y grupales no controladas, etc.

Es precisamente este último aspecto el que también genera dificultades al profesor novel para impartir esta área. El asociar la enseñanza del inglés con una continua interacción oral y un clima de participación constante, limita en mi opinión la posibilidad de adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y personalidades de los alumnos. Dar por sentado que los niños son siempre comunicativos, participativos, que están cómodos en actividades grupales y que tienen una motivación intrínseca hacia el uso de la lengua es un error.

Una metodología excesivamente lúdica, genera un conflicto serio en alumnos tímidos, con baja autoestima, con un filtro afectivo alto y miedo al error, sobre todo en niveles superiores. Basándome en mi experiencia como docente puedo decir que a medida que crecen los alumnos y comienzan a pasar en el tercer ciclo de forma progresiva de un pensamiento inductivo a deductivo y la influencia grupal es mayor, se sienten más incómodos con cierta metodología y actividades más propias de niveles inferiores.

También hay alumnos que prefieren las actividades de lectura y escritura frente a las orales, que procesan mejor la información visual que auditiva, que se esfuerzan más y rinden mejor en actividades de trabajo individual, que se encuentren más cómodos en actividades controladas y menos creativas, en definitiva optar siempre por un mismo tipo de metodología implica que ciertas características personales sean una exigencia para el aprendizaje, lo que es una forma de no atender a la diversidad del aula.

Finalmente, existe una incoherencia en mi opinión, entre la metodología propuesta y los principios didácticos en los que se basan las editoriales y la forma de organizar los contenidos. Por un lado apuestan claramente por poner al alumno en contacto con situaciones de comunicación que simulan la realidad, en las que usan los contenidos lingüísticos interiorizados como “herramientas” para poder comunicarse de manera autónoma y creativa con diferentes funciones comunicativas. Por otro limitan y agrupan los contenidos, sobre todo el vocabulario y las estructuras gramaticales, de una manera muy inflexible lo que choca con los planteamientos iniciales. Además, las editoriales fomentan que los contenidos se organicen de forma lineal más que cíclica. En mi opinión, los contenidos realmente no se reciclan ni existe libertad en su uso; se pretende que los niños aprendan un conjunto muy concreto de contenidos en torno a un tópico y que los utilicen para comunicarse en situaciones lo más reales posibles, lo cual no es lógico. El profesor novel es el que debe estar constantemente reciclando contenidos de otros años y cubriendo lagunas para que el alumno pueda comunicarse utilizando todos los recursos lingüísticos de los que dispone y no un número limitado de ellos participando en intercambios comunicativos artificiales.

4.3.7. Conclusiones y valoración de los problemas del profesor novel relacionados con la conducta y falta de disciplina del alumnado

Es un hecho que la progresiva pérdida de valoración social y de autoridad del docente, así como un declive en valores básicos como el respeto a los demás, o el esfuerzo en el aprendizaje, está generando un aumento de las conductas disruptivas en el aula. No obstante, el problema de la disciplina ha aparecido desde siempre como una de las principales preocupaciones en este tipo de estudios, incluso en épocas en las que la autoridad docente no estaba tan cuestionada. Un ejemplo es el estudio de Veenman (1988) donde la conducta se constituye como el primer problema por orden de importancia. Independientemente de su valoración, que suele ser alta, su presencia es constante aunque dependiendo de la investigación lo tratan como un problema específico o bien dentro de la categoría de problemas relacionales con los alumnos. También existe referencia en algunos estudios a la falta de motivación y de interés por parte de los alumnos como un problema específico a considerar.

En el caso concreto de esta tesis doctoral existe una diferenciación clara (en dos categorías distintas) de lo que se considera una conducta disruptiva o un mal comportamiento en el aula de otras conductas que pueden mejorar o perjudicar la relación docente-alumno.

La falta de disciplina y las conductas disruptivas se constituyen también como un condicionante laboral importante en cuanto a un aumento del aislamiento del profesor, un aumento del estrés y de sentimiento de culpabilidad, tal como se recoge en el estudio de Moral Santaella (1998). La influencia del comportamiento del alumno en el docente también se percibe en nuestro estudio de caso, donde el novel ante determinados problemas de conducta decide no compartirlos con los compañeros e intenta resolverlos de puertas adentro del aula, optando por un aislamiento puntual. También son continuas las referencias a la relación entre el comportamiento del alumno y el estado de ánimo del novel y a cómo las conductas disruptivas tienen una influencia directa en su toma de decisiones en el aula.

Dentro de la corriente de investigación sobre la toma de decisiones del docente, los estudios concluyen que la conducta de los alumnos es el factor más determinante. Un ejemplo concreto es el estudio de Marland (1977, en Angulo, 1999) donde se concluye

que casi la mitad de todas las decisiones interactivas del profesor son consecuencia de las conductas consideradas por este como intolerables, entre ellas las denominadas “Alteraciones en la disciplina del aula”.

La cuestión de la conducta de los alumnos también está presente en la corriente de investigación sobre los principios didácticos y pedagógicos que rigen la conducta de los docentes así como sobre los dilemas que generan su aplicación en la práctica.

Un ejemplo es el estudio de Connors (1978, en Wittrock, 1990) quien identificó cinco principios pedagógicos básicos en los docentes entre los que se encontraba “El principio de igualdad de trato”, evitando favoritismos entre los alumnos. La aplicación de este principio a la hora de aplicar castigos y responder a las conductas disruptivas genera un dilema en el profesor novel descrito numerosas veces en los diarios. Este dilema también aparece entre los 16 identificados en el estudio de Berlack y Berlack (1981, en Zabalza, 1991) bajo el nombre “*Igual justicia para todos frente a la aplicación de normas según los casos*”. Además en esta investigación se hace referencia a tres “Dilemas de control” del profesor sobre sus alumnos.

En síntesis, aunque problemas conductuales han existido siempre, hay diferencias claras en cuanto a frecuencia, intensidad y generalización, dependiendo de factores como la época del estudio, la etapa educativa, el contexto educativo, el tipo de alumnado, la personalidad del docente, su edad y grado de experiencia. Por eso las conclusiones que se pueden extraer en estos estudios son difícilmente generalizables más allá de la simple consideración del mal comportamiento de los alumnos como un problema para el docente.

En mi opinión, el centro de interés está en la percepción subjetiva del profesor respecto a qué es un mal comportamiento y especialmente cómo responde al mismo. Hay estudios que tratan de determinar cómo los sentimientos del docente generados por la falta de disciplina o sus interpretaciones causales con respecto a esta pueden influir en la respuesta del profesor y su conducta en el aula. Por eso el foco descriptivo dentro de esta categoría ha estado dentro de esta línea.

Después de llevar a cabo la identificación y el análisis de los problemas que la conducta y comportamiento en el aula de los alumnos le generan al profesor novel durante su periodo de iniciación profesional, veo claras diferencias con respecto a la forma de

actuar cuando se tiene un cierto grado de experiencia, diferencias que en mi opinión pueden suponer un punto de reflexión tanto para formadores como para futuros docentes.

En primer lugar, tras el análisis de los documentos personales, lo primero que llama la atención es la ausencia de referencias a la necesaria comunicación y colaboración con compañeros de mayor experiencia y profesionales de asistencia social o el equipo psicopedagógico. En los primeros años de docencia el profesor novel tiene la tendencia a considerar la falta de disciplina y los problemas de comportamiento como una responsabilidad individual y en muchos casos una consecuencia de su actuación como docente. Lo que considera “sus problemas” en cuanto a comportamiento, en la mayoría de las ocasiones se quedan de puertas para adentro del aula sin apenas intercambiar información ni pedir consejo a compañeros de mayor experiencia ni a otros profesionales, posiblemente por considerar que son fruto de su inexperiencia la cual podría hacer más evidente. La reticencia a hablar sobre problemas de conducta, exceptuando los más graves que son considerados “problemas” de centro, no se da a la hora de realizar consultas sobre evaluación, materiales o programación. Sí que es cierto, que como profesor novel se es consciente del especial “control” por parte de los tutores y del equipo directivo quienes suelen mostrar cierta desconfianza inicial debido a la falta de experiencia. También se es consciente de la importancia que estos compañeros dan al control de la disciplina en clase que está en el foco de numerosos problemas posteriores, sobre todo con los padres. Esta presión indirecta, es en mi opinión la causante de que el profesor novel prefiera omitir ciertas situaciones de aula intentando solucionarlas muchas veces por intuición, sentido común, ensayo-error y con la aplicación del conocimiento teórico adquirido durante su formación inicial.

Con respecto a esto último, considero que dicha formación es excesivamente teórica y genérica cuando los problemas de comportamiento en el aula son cada vez más comunes y complejos. Aunque hay que ser conscientes de que no se puede afrontar toda la casuística, se deberían, en mi opinión, plantear situaciones reales de aula como las aquí descritas para generar mediante reflexión pautas generales de actuación.

Por otro lado, la comunicación con los compañeros se hace mucho más fluida con el tiempo considerando los problemas de comportamiento como comunes, buscando soluciones consensuadas con actuaciones coordinadas. Sí que es cierto que la experiencia te da la oportunidad de distinguir rápidamente los problemas de conducta

puntuales que se pueden solucionar de manera directa con aquellos arraigados que pueden requerir medidas más complejas, muchas de ellas asociadas con la atención a la diversidad (hiperactividad, déficit de atención, conductas disruptivas graves...) buscando el apoyo de profesionales especializados.

Otra de las diferencias que encuentro, es el grado de importancia o gravedad que se da como profesor novel a las conductas de los alumnos. Es posible que durante el primer contacto con el contexto educativo el profesorado novel tenga, como en el caso descrito, una concepción errónea sobre cómo debe ser el comportamiento de los niños. Desde una perspectiva muy idealizada, el docente considera que todos los alumnos deben tener un comportamiento adecuado en todo momento independientemente de los factores que pudiesen influir. Entiende por tanto que su obligación como docente es erradicar las conductas inadecuadas de manera inmediata y contundente mediante diferentes técnicas, siendo el castigo directo la más utilizada inicialmente. Como se puede extraer de la lectura de los diarios, la idealización del comportamiento de los alumnos implica tener un nivel de tolerancia muy bajo, con lo que cualquier indisciplina o comportamiento no adecuado lleva consigo una respuesta inmediata, a veces desproporcionada con respecto a la de otros compañeros con más experiencia. Son tantas las situaciones que se dan en un aula, la mayoría puntuales y leves, que el profesor novel dedica gran parte de su tiempo y esfuerzo en corregir conductas de todo tipo, interrumpiendo si es necesario el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como es lógico esta situación genera en el docente un gran estrés perjudicando al clima del aula y la relación con los alumnos, además de al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede decir que el profesor novel termina “quemado” ya en el primer trimestre, siendo incapaz de mantener el nivel de exigencia y de control del comportamiento durante todo el curso, lo que a la larga genera incoherencias percibidas por los alumnos.

Actualmente, soy consciente de que existen muchos factores, algunos de ellos de apariencia insignificante (vacaciones, tiempo atmosférico, cansancio o momento de la sesión en el horario) que pueden generar un mal comportamiento puntual que hay que analizar desde un punto de vista más objetivo, con mayor grado de paciencia y diálogo. Ser más tolerante no significa ignorar las conductas negativas sino comprender que en muchas ocasiones el alumno no es del todo consciente, que no actúa de forma predeterminada y voluntaria y que no existe un deseo expreso de perjudicar tu labor docente. Esta es una diferencia clave de percepción de la realidad, ya que como profesor

principiante se puede llegar a considerar cualquier comportamiento negativo como un acto consciente, voluntario y malintencionado.

Una posible solución al hecho de establecer unos niveles de tolerancia bajos y una respuesta excesiva y constante, es tomar en consideración no sólo la perspectiva de los compañeros sino de los propios alumnos. Actualmente, intento hacerles partícipes en todo momento a mis alumnos de la toma de decisiones respecto al establecimiento de normas en el aula y las consecuencias que conlleva su incumplimiento. Tengo comprobado que los alumnos interiorizan mejor las normas y aceptan mejor los castigos cuando se han establecido previamente de forma clara y mediante “contratos de comportamiento”. Hablar con el alumno, hacerle reflexionar sobre su comportamiento, negociar con él, no implica, como se puede pensar inicialmente, una falta de autoridad ni la ineficacia de ciertas actuaciones ya que el alumno es en todo momento consciente de que va a ser castigado. La diferencia es cómo el docente se dirige al alumno y qué reacción tiene ante su indisciplina, si de una manera subjetiva y personal o tomando cierta distancia evitando enfrentamientos directos que le perjudican a él y al resto del grupo. En momentos puntuales puede ser necesario corregir directamente ciertos comportamientos con el consiguiente castigo, pero debería dejar de ser una constante.

La tercera diferencia es el grado de importancia que se da al comportamiento grupal frente al individual. Que un alumno no esté atento, no se esfuerce o no cumpla las normas, de manera puntual o constante, no debería percibirse como un problema tan importante como si se diera en la mayoría del grupo. Los mayores esfuerzos del profesor novel deberían estar dirigidos a crear un clima de trabajo, esfuerzo y buen comportamiento en el aula ya que sin él encontrará más dificultades para centrarse en los casos individuales. El primer esfuerzo debería estar encaminado a trabajar de manera global con la clase, modificando conductas y comportamientos generalizados ya que es mucho más fácil modificar el comportamiento de un niño, dentro de un buen clima en el aula, con la ayuda del grupo que sirve como modelo de conducta. En síntesis, uno de los mayores errores del profesor novel es perder la perspectiva de grupo e intentar modificar conductas de manera aislada e individual.

Finalmente, considero necesaria una labor de prevención más que de intervención. Como queda reflejado en los diarios, la forma de actuar del profesor novel es presuponer una autonomía y un autocontrol en los alumnos que a estas edades muchos no tienen, con lo que dedica todo su esfuerzo a corregir conductas sin intentar crear un

contexto que reduzca su aparición. En mi opinión, es imprescindible que los alumnos tengan muy claro desde un principio qué espera el docente de ellos en cuanto a su comportamiento porque en ocasiones están desorientados dado que no le conocen. Si se establece desde un principio una comunicación fluida y un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado y claro donde los alumnos sepan qué deben hacer y cómo en cada momento, van a saber cómo comportarse correctamente.

Un ejemplo claro es el tema de la atención. Algunos alumnos no atienden porque no saben cuándo ni cómo, no saben qué grado de atención poner en cada momento porque desconocen qué se espera de ellos y cuál es la finalidad de la actividad concreta y el beneficio de su esfuerzo por atender. El profesor novel debe generar hábitos de atención y para ello hay que ayudar al alumno a identificar las situaciones de aula. No es lo mismo el grado de atención para comprender un mensaje oral en inglés o para obtener información específica de un texto escrito, que la atención dentro de un juego comunicativo. Es el profesor el que debe entrenar al alumno corrigiendo sus faltas de atención mediante cambios en el tono de voz y apoyo visual, pero sobre todo ayudándole a identificar el momento de la sesión donde se encuentra e informándole antes de cada actividad de qué tipo y grado de atención va a requerir, desarrollando dicha atención como una estrategia más de aprendizaje.

Con respecto a la falta de esfuerzo y trabajo, el planteamiento es similar al anterior. Una imagen adecuada del grado de exigencia del profesor novel en cada situación, una comunicación fluida y ayudar a identificar momentos y actividades en el proceso de aprendizaje facilita que el alumno regule y adapte su esfuerzo según la situación. A diferencia de la atención, opino que para mantener un nivel de esfuerzo y trabajo adecuado es necesario un control sobre el alumno más estricto.

El alumno debe tener muy claro que el profesor va a valorar de forma objetiva su esfuerzo en las tareas y que va a haber consecuencias tanto positivas como negativas. Cuanto más coherente y constante sea el control externo, más fácilmente se ayudará al alumno a generar hábitos de trabajo y un esfuerzo constante. Aparte del control y el refuerzo, que pueden generar una motivación extrínseca, es necesario que sea el propio alumno quien esté motivado hacia las tareas y actividades que se plantean. No hay mejor manera, en mi opinión, que propiciar un aprendizaje funcional y significativo para que se esfuerce y trabaje, sobre todo en edades más avanzadas. En el caso del

aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es esencial generar situaciones de comunicación motivantes para el alumno y lo más parecidas a la realidad posible, en las que tengan que usar la lengua de forma creativa y autónoma en base a funciones comunicativas claras.

En síntesis, una intervención colaborativa más que individual, una perspectiva objetiva de las conductas, tener una visión de los alumnos como un grupo que debe estar cohesionado, lograr que los niños tengan una concepción adecuada sobre el profesor así como establecer un proceso de enseñanza estructurado y unas normas de comportamiento claras y consensuadas, son las claves para que muchas conductas inadecuadas no lleguen a aparecer o se extingan rápidamente. En mi opinión, no hay nada que altere más a la mayoría de los alumnos que la improvisación, la falta de control, la aplicación de diferentes criterios de valoración de conductas, normas poco claras y procesos de enseñanza-aprendizaje desestructurados y con numerosos cambios.

4.3.8. Conclusiones y valoración de los problemas del profesor novel a la hora de llevar a cabo el proceso de evaluación

Otro de los problemas clásicos percibidos por los docentes y que se detecta también en este estudio de caso es el de la evaluación. Este proceso es demasiado complejo y amplio para establecerlo como un problema simple ya que nos podemos referir a dificultades a la hora de llevar a cabo una evaluación continua, establecer los criterios de evaluación, definir el nivel de exigencia, dificultades para utilizar diferentes instrumentos de evaluación o facilitar la autoevaluación y la coevaluación. En este sentido es necesario profundizar en el pensamiento del docente durante la etapa post-interactiva para definir y concretar los problemas que subyacen a esta categoría, tal como se ha llevado a cabo en el informe de investigación.

Esta categoría de problemas ha sido tradicionalmente como uno de los más importantes y recurrentes para los profesores. En la categorización de Veenman (1988) aparece en cuarto lugar por orden de importancia. La principal dificultad es llevar a cabo una evaluación individualizada y continua y “medir” aspectos altamente subjetivos y poco tangibles como el desarrollo personal del alumno (desarrollo de valores, grado de socialización o motivación). En el caso concreto del novel estudiado, también hay una

clara preocupación por el primer aspecto, aunque no se detecta la presencia recurrente de reflexiones sobre la evaluación de la dimensión personal. Es posible que esto se deba a que la falta de experiencia y la presión externa hacen que el novel se centre en una evaluación dirigida al aprendizaje y desarrollo de aspectos académicos y al control del proceso (corrección, recogida sistemática de datos evaluativos, aplicación de instrumentos de evaluación, etc.), tal como se refleja en el informe de investigación.

También en la investigación de Vera Vila (1988), dentro de la macro-categoría “Relación con los alumnos” aparece la referencia explícita “Problemas referidos a la evaluación de los alumnos” en donde evaluar su trabajo y determinar su nivel de aprendizaje se constituyen como las principales causas de dificultad para los profesores estudiados, tal como le ocurre al profesor novel de esta investigación.

En el estudio de González Granda et al. (1991) aparece la categoría “Problemas de medición de resultados y recuperación” donde se incluyen las dificultades del profesorado con respecto a la aplicación de técnicas de evaluación, disponibilidad y uso de recursos y materiales para evaluar, y llevar a cabo una evaluación continua e individualizada.

A pesar de ser un problema que tradicionalmente se ha asociado a la preocupación del profesorado, algunas de las principales investigaciones sobre la problemática docente no recogen de manera explícita esta dimensión. Un ejemplo es el estudio de Moral Santaella (1998), donde se imponen los problemas relacionales como la principal fuente de estrés docente. Tampoco aparece la evaluación en estudios como los de Zubieta y Susinos (1992) ni en el de González Granda (1986), imponiéndose de nuevo las relaciones interpersonales como principal fuente de conflictos y estrés docente. Es posible que en estos estudios los problemas sobre la evaluación hayan sido absorbidos por las categorías relacionadas con la actuación didáctica en el aula, aunque, en mi opinión, sería un error ya que parte de la toma de decisiones de carácter evaluativo se desarrollan dentro de la etapa post-activa.

También es interesante para la extracción de conclusiones en este estudio de caso la investigación de Shavelson y Borko (1979, en González Granda et al. 1991) en donde se establecen como factores influyentes en la toma de decisiones del profesorado el grado de información sobre los estudiantes o la estimación de las aptitudes de los alumnos hacia la tarea, aspectos recogidos en el informe y que están directamente relacionados

con la evaluación inicial. En concreto el profesor novel es consciente de las dificultades que le suponen para evaluar, sobre todo al inicio de curso, el tener un conocimiento escaso e impreciso sobre los conocimientos previos de los alumnos y sus capacidades reales.

Con respecto a la aparición de dilemas durante el proceso de evaluación, en el estudio de Berlack y Berlack (1981, en Zabalza, 1991) se hace referencia al dilema que le surge al profesor al tener que decidir entre ejercer el control sobre el rendimiento del alumno y los criterios que lo determinan o bien permitir que sea el alumno quien ejerza dicho control o al menos colabore en el proceso. Este dilema tiene que ver por tanto con el grado de responsabilidad que el docente otorga a los alumnos mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y contratos didácticos. Aspectos sobre los que reflexiona ampliamente el profesor novel en sus diarios.

En cambio, apenas se recogen dilemas percibidos por este como muy importantes, como los referentes a la evaluación continua, al proceso de corrección de producciones, evaluación de las destrezas orales, evaluación inicial, elaboración de controles, etc. Es decir, aunque la presencia de este problema es clara en la tradición investigadora dentro de esta corriente, en mi opinión no se recoge la complejidad de este proceso ni se ahonda en otra serie de dificultades y dilemas muy importantes. Por ello veo interesante concretar la información extraída en este estudio de caso.

Después de analizar los diferentes problemas descritos en los diarios, uno de los más interesantes y complicados de solucionar es el de cómo hacer efectiva una verdadera evaluación continua y sistemática. En mi opinión, el problema está realmente en el desfase que existe entre la evaluación ideal que se plantea en la formación inicial y una evaluación verdaderamente útil y operativa. Tras estos años de experiencia he llegado a la conclusión de que una evaluación ideal es aquella que permite al docente manejar una serie de datos a partir de los cuales poder generarse una idea del nivel de competencia comunicativa de los alumnos. Considero que las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados deben estar al servicio del docente y no al revés. Es cierto que gran parte de las teorías y principios que maneja el profesor novel durante su formación inicial son válidos y son aplicados durante la evaluación pero no pueden convertirse en un condicionante que genere ansiedad en el docente.

En este sentido, el profesor novel debería superar ciertas contradicciones y partir del hecho de que el contexto no es ideal ni simple, sino complejo, y que hay que ser más flexible, operativo y pragmático.

El profesor novel debería poner en práctica varias de las alternativas descritas en los diarios de manera generalizada y no limitarse a alejarse tímidamente de sus teorías implícitas. En concreto recoger información puntual en tablas de observación, lo más sencillas posible, dando prioridad a aquellos alumnos sobre los que tenga más dudas frente a aquellos cuya evolución es más evidente. Habrá sesiones en las que no recoja datos por falta de tiempo o porque no sea necesario sin tener que sentirse culpable por “traicionar” la evaluación continua. La clave está en un cambio conceptual entendiendo esta no como el proceso de evaluar todos los días la totalidad de las capacidades de todos los niños, sino como un proceso más racional evitando que se convierta en un lastre.

Esta evaluación más selectiva, debe completarse con una observación continua de los alumnos en los momentos en que interactúan en el aula y utilizan la lengua. Aunque no se recojan datos concretos, el docente va generando una idea global de la capacidad y evolución de cada niño que sorprendentemente se aleja poco de los resultados obtenidos en pruebas más objetivas, como los controles. En mi opinión, hay que hacer consciente al profesor novel de que la experiencia le dotará de una intuición y de un saber observar en el aula que complementará su evaluación sistemática, y que le evitará muchos problemas. Además, siempre están los controles y las actividades de carácter evaluativo que aportan información adicional y que se pueden realizar en el momento en que falten datos sobre el nivel y evolución de sus alumnos. El diseño de estas pruebas y actividades también debe estar supeditado a las intenciones y tipo de información que requiera el docente. Se puede hacer perfectamente un control sólo para evaluar las destrezas escritas cuando se tiene información suficiente sobre las orales, diseñar una prueba integrando las destrezas, no hacer un control si no es necesario en ciertas unidades o reservar una sesión para realizar actividades de carácter evaluativo. Las variantes son muchas y dependerán de las necesidades del docente en cada momento y contexto.

Otra de las concepciones previas del profesor novel es la de que sus estrategias de evaluación, técnicas e instrumentos deben ser los mismos para las diferentes etapas y

ciclos, cayendo en un error básico que le genera muchos problemas. En la etapa de Infantil y en el primer ciclo los contenidos trabajados y la competencia comunicativa de los alumnos es muy básica, mientras que la interacción en el aula, el número de actividades y la dependencia de la figura del profesor son muy altos. Esto requiere poner el peso de la evaluación en una observación participante, perdiendo importancia las pruebas objetivas, mientras que en ciclos superiores, dada la complejidad de los contenidos trabajados y el mayor nivel de competencia comunicativa, la recogida de datos objetivos debe ser mayor. Lo mismo ocurre con la corrección, en niveles inferiores tiene más sentido una corrección inmediata y constante de sus producciones, no tanto por la información que se puede obtener, sino porque es un instrumento básico para generar hábitos como el esfuerzo, la limpieza o el orden, y porque da seguridad a los niños. En cambio, en niveles superiores se puede optar por una auto-corrección o por una corrección en común ya que tienen más capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Con respecto a la evaluación inicial, esta debe centrarse en las funciones comunicativas que van a trabajar los alumnos y en los contenidos que van a poder necesitar. Es necesario que el novel realice una evaluación a principio de curso sobre las cuatro destrezas básicas mediante actividades lúdicas de carácter evaluativo que le den una visión general del nivel de la clase en cuanto a su competencia comunicativa. Esta información se debe cruzar con los datos obtenidos de los profesores de otros cursos, los informes individuales y las actas de evaluación. Posteriormente, al principio de cada unidad considero necesario realizar una evaluación inicial para comprobar sus conocimientos previos sobre los contenidos que van a poder necesitar para llevar a cabo las funciones comunicativas a trabajar. En definitiva, no es necesario llevar a cabo una evaluación inicial demasiado amplia en la que se detecten lagunas en cuanto a campos léxicos y estructuras gramaticales, ya que el profesor novel sentirá la necesidad de cubrirlas alejándose de la programación, sino priorizar las funciones comunicativas y atenerse a los contenidos necesarios. De esta manera y confiando en que la organización de contenidos sea cíclica y acumulativa, a lo largo de los cursos se irán cubriendo todas esas lagunas.

Para terminar, considero que gran parte de los problemas del profesor novel no aparecen realmente a la hora de poner en práctica las técnicas e instrumentos de evaluación, sino al intentar aplicar unas teorías implícitas adquiridas durante la formación inicial que

idealizan en exceso un determinado tipo de proceso evaluativo. En mi opinión mientras no se haga consciente al profesor novel de que debe priorizar la operatividad y efectividad de la evaluación frente a una idealización de la misma, ésta le seguirá generando ansiedad y una inseguridad que en nada beneficia a su labor docente.

4.3.9. Conclusiones y valoración de los problemas del docente respecto a la relación que mantiene con los padres de sus alumnos

Al igual que en el caso de los problemas de comportamiento en el aula, se suele pensar que los problemas relacionales del docente con los padres de sus alumnos es un problema actual. Es cierto que la presencia y participación en el proceso educativo del colectivo de padres a través de asociaciones y su influencia a través de los representantes en el Consejo Escolar es cada vez mayor. Esto trae consigo una serie de beneficios, como una mayor implicación y colaboración de una parte directamente interesada en la educación de los alumnos, pero a la vez ha traído claros inconvenientes en forma de mayor intromisión y presión externa al profesorado.

Ya en el estudio clásico de Veenman (1988), la relación con los padres es un problema que ocupa el quinto puesto según la importancia que le otorga el profesorado.

Ocurre lo mismo en casi todos los estudios de este tipo, como en el de Vera Vila (1988) y en el de González Granda et al., (1991) que sitúan este factor dentro de la categoría de los problemas relacionales. Más recientemente, Castaño Silva (2009) concluyó en su investigación que gran parte de los problemas de las maestras noveles estudiadas se sitúan en el nivel institucional, el cual incluye los conflictos relacionales con los padres, por encima del nivel personal, didáctico y social.

Aparte de la presencia de la relación con los padres como categoría problemática en la investigación dirigida a la identificación y categorización de los problemas docentes, hay también una alta presencia de este factor como condicionante básico en la aparición de estos problemas, de ahí su importancia. Un ejemplo es el estudio de Shavelson y Borko (1979, en González Granda et al., 1991) que definen “Las presiones externas de padres, compañeros y administración” como uno de los factores básicos en la aparición de dificultades. También, algunos autores como Moral Santaella (1998) lo incluyen

como uno de condicionantes laborales más importantes en la aparición del estrés y sentimiento de culpabilidad en el profesorado, independientemente de su grado de experiencia, pudiendo en casos extremos desembocar en un síndrome de “burnout” y/o estados de ansiedad y depresión.

En esta línea, autores como Louis (1992, en Moral Santaella, 1998), Zubieta y Susinos (1992) o Martínez Sánchez (1984, en Zubieta y Susinos, 1992) también identifican el apoyo, el respeto y el reconocimiento social de la labor del profesorado por parte de los padres como uno de los factores sociolaborales y culturales más influyentes en el grado de satisfacción del profesorado.

Por otro lado, en el estudio González Granda (1986) se incluye la influencia de los padres no como una fuente de tensión social o de presión externa e intromisión, sino desde una perspectiva nueva: su falta de interés e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspecto que también se describe como problemático en los diarios y en el informe de esta investigación.

La influencia que los padres tienen sobre el profesorado, especialmente sobre aquellos que tienen menor experiencia, es mayor que la deseada y necesaria, convirtiéndose en causantes de dificultades en la mayor parte de las categorías, como es en el caso de la atención a la diversidad, la programación y planificación, problemas de conducta o la evaluación. Las dificultades que encuentra el profesor novel en la relación, comunicación y colaboración con los padres son por tanto un problema transversal, de ahí su gran importancia a la hora de comprender el pensamiento del profesor novel en el proceso de toma de decisiones.

La presión, exigencia y control de la sociedad y especialmente de los padres de alumnos sobre la labor docente se ha ido incrementando exponencialmente en las últimas décadas, a la par que el desprestigio de la enseñanza pública y la pérdida de autoridad y valoración social del maestro fomentada por diversos sectores de la sociedad.

A pesar de que la mayor parte del profesorado es consciente de la influencia que los padres y la sociedad tienen en su toma de decisiones, les es complicado aislarse de esta presión en la medida en que son miembros de una comunidad y en el proceso de enseñanza-aprendizaje las relaciones personales influyen directamente facilitándolo o perjudicándolo. Aunque el grado de cesión a esta presión depende de muchos factores,

especialmente la personalidad, la autoestima y la seguridad en sí mismo; la experiencia en el trato con los padres es también una variante importante, así como una formación inicial que incida sobre esta variable, tal como refleja el profesor novel en los diarios.

Por otro lado, una de las primeras dificultades reflejadas en los diarios hace referencia a aquellos padres que delegan toda la responsabilidad de la educación en la escuela. Tradicionalmente la falta de preocupación de algunos padres por la educación y formación de los alumnos (falta de hábitos, valores y normas de comportamiento, así como la dejadez en aspectos como la higiene, la asistencia o los materiales) se ha relacionado con contextos socio-culturales deprimidos bien delimitados. Sin embargo, tanto desde mi perspectiva de profesor novel como desde la actual he venido observando cómo esta dejadez y renuncia parcial o total de la responsabilidad ha ido aumentando y afecta a todas las capas sociales dejando de ser la situación socio-cultural de las familias el único factor. Cada vez son más padres los que tienen dificultades para conciliar la vida laboral y familiar lo que ha aumentado, en mi opinión de manera alarmante, el número de horas que los alumnos pasan sin sus padres, algunos desde las ocho de la mañana hasta las seis de la tarde. La principal consecuencia es la dificultad para inculcar ciertos valores, hábitos y normas en casa, cuya adquisición ha pasado a ser responsabilidad directa de la escuela con las dificultades que ello conlleva y el aumento de funciones del profesor.

Es un hecho que cada vez hay más alumnos que no tienen una rutina de trabajo en casa ni unos horarios fijos, lo que influye directamente en el estudio y la realización de tareas, y por consiguiente, en su rendimiento académico. Es muy complicado inculcar ciertos hábitos cuando no existe un refuerzo de los padres en casa, bien por dejadez o por falta de tiempo y organización.

Esta situación también está influyendo cada vez más en el grado y calidad de la comunicación y colaboración de los padres con los docentes, lo que queda reflejado en el cada vez menor porcentaje de asistencia a las reuniones generales, lo cual es un dato objetivo. Siendo la mayoría de los padres conscientes de la dejadez en sus funciones, se pueden dar dos reacciones básicas por su parte: mantener la pasividad sin interferir en la labor docente, independientemente de que hagan mayor o menor esfuerzo en aplicar las directrices del profesor, o justificar y/o negar el problema haciendo responsable a la escuela. Es normalmente en este segundo caso cuando ante la falta de argumentos y de

razón, algunos padres transforman su frustración y sentimiento de culpa en una sobreprotección de sus hijos y en un enfrentamiento personal con el docente achacando la situación problemática a supuestas razones como la falta de profesionalidad o un trato discriminatorio hacia su hijo.

Aunque en estos diez años no he presenciado ninguna agresión verbal ni física a ningún compañero, la actitud de algunos padres es cada vez más agresiva y desafiante amenazando con una inspección educativa e incluso una denuncia todo ello en el afán de proteger a sus hijos. Aunque en los diarios no se menciona directamente, la situación más delicada es cuando se comunica a los padres que el alumno debe repetir curso o cuando este suspende alguna asignatura no esperada.

Otro de los focos de conflicto directo con algunos padres es la atención a la diversidad. La sobreprotección aumenta cuando sus hijos son susceptibles de recibir un apoyo paralelo, obtienen bajos resultados en las pruebas del Equipo de Orientación y requieren atención por parte del profesorado de AL y/o PT. Aunque en los casos más evidentes de necesidad educativa especial la mayoría de los padres aceptan las dificultades de sus hijos y se muestran receptivos y colaborativos, una parte de ellos niega el problema y responsabiliza de una manera directa a los docentes y al centro.

No solamente la crítica y el menosprecio a la labor docente se está constituyendo como uno de los principales problemas a los que debe enfrentarse el profesorado novel, sino también la cada vez mayor presión e intrusismo de los padres en la labor docente. Aunque el número no es muy elevado, siempre hay padres que critican la metodología y la toma de decisiones del docente e intentan imponer su visión y concepción de la educación y de la mejor manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Literalmente pretenden decirte lo que debes hacer y cómo, opinan, desde el desconocimiento, de aspectos pedagógicos y didácticos, de organización, de evaluación..., y ejercen una gran presión para que el profesor adapte el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo que ellos consideran beneficioso para sus hijos. Normalmente, para ejercer más presión, intentan convencer a otros padres de que el beneficio es para todo el grupo exponiendo sus argumentos en las reuniones generales.

En mi opinión, los profesores de inglés somos más susceptibles de padecer este problema por el tipo de metodología utilizada frente a otras áreas. Desde mi experiencia y el intercambio de opiniones con compañeros de la especialidad, los principios

pedagógicos, didácticos y metodológicos por los que se rigen actualmente la mayor parte de los profesores de inglés, fruto de una formación inicial reciente y/o de la formación continua, no son compartidos ni entendidos por algunos padres.

Como se describe en los diarios muchos reclaman una metodología más tradicional, el desarrollo prioritario de las destrezas escritas y la adquisición de contenidos lingüísticos, por la extrapolación que hacen de su experiencia escolar. Considero que los profesores de inglés debemos llevar a cabo una labor informativa mayor, explicando a principio de curso y en las reuniones individuales los principios didácticos generales y las principales pautas de actuación que se van a seguir en clase.

Finalmente, en la relación con los padres muchas de las dificultades que pueden aparecer se minimizan con el tiempo. Por un lado, aspectos como estar definitivo en un centro, llevar varios cursos en el mismo colegio, que los padres te conozcan previamente o la edad y experiencia en la profesión, suelen dar mayor confianza a los padres quienes suelen relajar la presión externa. Por otro lado, la experiencia en el trato te hace desarrollar ciertas técnicas y pautas de actuación que han tenido éxito anteriormente y que mejoran los cauces de comunicación y colaboración. Algunos ejemplos son valorar los aspectos positivos de la conducta de los padres, valorar los avances del niño por pequeños que sean, evitar llevar cualquier discusión al terreno personal o plantear objetivos asequibles, muy claros y a corto plazo. Aunque la experiencia tiene un peso decisivo en la solución de muchas de estas dificultades, sería necesario, en mi opinión, incidir más sobre este aspecto desde la formación inicial desarrollando las habilidades sociales necesarias para reducir la aparición de algunos de los problemas descritos.

4.3.10. Conclusiones y valoración de los problemas del docente en la relación que mantiene con sus alumnos

Dentro de la tradición investigadora son continuos los estudios sobre la problemática del profesorado que sitúan la relación de este con sus alumnos dentro de los posibles problemas relacionales. No obstante, en otras investigaciones dirigidas a determinar los factores que influyen en el grado de satisfacción de los docentes, la relación con sus alumnos aparece como uno de los factores que más aumentan dicha satisfacción.

En mi opinión, esta contradicción se debe a que no se diferencia la relación que establece el profesor con alumnos que presentan mal comportamiento y conductas disruptivas de aquellas que se establecen en situaciones normales de convivencia. Lo que es patente en muchos estudios es que, como afirman Clark y Peterson (1990), la mayor parte de los pensamientos del docente durante la etapa interactiva están relacionados con sus alumnos.

Algunos autores son conscientes de la complejidad que supone esta categoría de problemas e intentan concretar y diferenciar más su contenido, un ejemplo son los estudios de Zubieta y Susinos (1992) y González Granda (1986) quienes diferencian entre la falta de interés y de motivación de los alumnos de las relaciones interpersonales, aunque tal como se refleja en este estudio de caso la motivación y el interés de los niños dependen directamente de la relación que establezca el novel con ellos. Más recientemente existen estudios que se centran en las dificultades con respecto a factores motivacionales y emocionales, como es el caso de la investigación de Talanquer, Tomanek y Novodvorsky (2007) en donde uno de los principales dilemas detectados es la falta de motivación del alumnado.

Quizá el estudio de Vera Vila (1988) es en el que se desglosa con más detalle los problemas en la relación del docente con los alumnos. Dicha relación es mucho más compleja, amplia y variada que las respuestas a la falta de disciplina, razón por la cual he establecido dos categorías de problemas distintas de cara a realizar esta diferenciación: “Problemas de disciplina y conducta” dentro de la macrocategoría “Problemas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje” y “Problemas en la relación con los alumnos” dentro de la macrocategoría “Problemas en la relación con los distintos miembros de la comunidad educativa”.

Esta complejidad se refleja en la investigación de Berlack y Berlack (1981, en Zabalza, 1991), donde gran parte de los dilemas de control y dilemas sociales que plantean tienen que ver directa o indirectamente con el alumno y con la relación que establece el profesor con éste.

También existen otras corrientes de investigación en donde las relaciones interpersonales profesor-alumno y los posibles factores de influencia son objeto de estudio. Una de estas corrientes de investigación es la que trata de determinar la influencia que tienen las creencias, expectativas y atribuciones causales de los

profesores sobre el rendimiento de sus alumnos en la conducta de éste y en la mejora de dicho rendimiento. Al mismo tiempo hay investigaciones, como la de Conners (1978, en Wittrock, 1990) que pretenden determinar los principios básicos que rigen la conducta docente. En este estudio se identifican tres principios que aparecen también en el informe de investigación: el principio de suprimir emociones (para evitar la indisciplina), el principio de la autenticidad (para lograr un clima de confianza) y el principio de la participación general (mediante la motivación y el aumento del interés). También en el estudio de Marland (1979, en Angulo, 1999) se establecieron principios básicos como el principio de indulgencia, compartir el poder y supresión de emociones que influyen directamente en las relaciones interpersonales dentro del aula.

Teniendo como referencia el análisis de los diarios, uno de los factores que más influencia tiene en la relación que llega a establecer el docente con sus alumnos es el comportamiento y la disciplina de estos en el aula. Que los niños respeten las normas de clase, realicen las tareas de casa y en general aprendan y obtengan buenos resultados permite crear un clima más relajado en clase, como así queda reflejado en la categoría “Problemas relacionados con la conducta y falta de disciplina del alumnado”. Que se cumpla esta condición básica hace que normalmente el profesorado defina a los alumnos como un “buen grupo”, sintiéndose relajado y cómodo en este tipo de clases que facilitan la función docente.

Algunos profesores se conforman con poder impartir docencia en un clima de trabajo, silencio y respeto sin tener en cuenta otros factores que influyen en el tipo de relación que mantienen con sus alumnos y que pueden mejorar no sólo el proceso de enseñanza sino lo que es más importante el proceso de aprendizaje y la motivación.

Es posible que la condición de principiante, la juventud y la concepción sobre la enseñanza hacen que el profesorado novel tenga una mayor predisposición e interés por llegar a conocer y a conectar con sus alumnos y crear no sólo una atmósfera de trabajo sino también un clima de mayor confianza y motivación en los que surjan lazos afectivos profesor-alumno. Desde mi punto de vista, la motivación de los alumnos es esencial para lograr este objetivo siendo el docente el responsable de detectar y llegar a controlar los factores que más influencia tienen en el interés y motivación intrínseca de los niños hacia el aprendizaje de una Lengua Extranjera.

En mi opinión, el principal aspecto a tener en cuenta es el rol que se adopta como docente. A pesar de que en principio se pueda pensar lo contrario, he podido observar en mis años de docencia como un rol directivo, en el que el profesor organiza y controla todo el proceso de enseñanza-aprendizaje manteniendo una relación con los alumnos algo distante, es operativo y se puede decir que “funciona” ya que los niños aprenden. Sin embargo, también he llegado a observar y a experimentar de manera directa cómo la calidad de este aprendizaje aumenta cuando el profesor adopta un rol no directivo, entendiendo nuestra función como la de facilitar la construcción del conocimiento por parte del niño.

Es esencial hacer partícipe al alumnado de la toma de decisiones dentro del aula pidiendo su opinión, escuchando e integrando sus propuestas y dándoles de manera progresiva más responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Optar por esta perspectiva aumenta la motivación de los niños quienes se sienten parte del proceso y dejan de ver el aprendizaje como algo externo e impuesto para pasar a percibirlo como una opción personal de la que son máximos responsables. Lógicamente, el docente se encuentra con el problema de cambiar esta perspectiva en alumnos poco autónomos y participativos acostumbrados a delegar toda la responsabilidad en el adulto. Este cambio conceptual puede generar rechazo inicialmente, pero a corto plazo aumenta la motivación y el interés de los alumnos hacia el aprendizaje y facilita el desarrollo personal y la adquisición de hábitos esenciales.

Como queda reflejado en esta categoría, es muy importante que el profesor informe en todo momento al alumno de cómo se va a desarrollar y se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Informar sobre cuál es la finalidad, su funcionalidad en la vida diaria, la temporalización o las técnicas y estrategias más adecuadas en cada caso, hace que el alumno vaya tomando conciencia de su propio proceso de aprendizaje y se sienta “director” del mismo aumentando su autoestima y motivación.

Además de incorporar al alumno en la toma de decisiones e informarle constantemente del proceso, en este cambio de concepción, que permite generar una motivación e interés en el alumno y como resultado un clima de confianza, trabajo y esfuerzo, también influyen otros factores. El fundamental es la opción metodológica del docente y el tipo de actividades que plantea, más allá de otros elementos también influyentes como el tópico elegido o los materiales y recursos.

En mi opinión, debe existir una coherencia entre las intenciones del profesor de aumentar la motivación de los alumnos y crear una atmósfera de trabajo y confianza, y la metodología por la que opta. Respetando siempre las capacidades asociadas a la edad y las características de los alumnos, optar por una método comunicativo en el que se les sitúe en contextos de comunicación cercanos a sus intereses y a su vida diaria, y en los que se les dé la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos usando la lengua de manera autónoma y creativa, es desde mi experiencia, el mayor generador de motivación intrínseca en el alumnado. Que los niños sean capaces de “crear lengua” y llegar a comunicarse en inglés por sí solos y además vean claramente la funcionalidad de lo aprendido y un producto final que perdura en el tiempo y del que han sido directamente responsables, aumenta su esfuerzo y deseos de aprender.

Esta opción metodológica lleva consigo diversas dificultades como renunciar a una temporalización y a un proceso de enseñanza totalmente controlados, organizar los contenidos en torno a funciones comunicativas, aumentar las actividades grupales de producción creativa, plantear actividades y tareas finales menos cómodas para el docente u ofrecer abundancia y variedad de materiales y recursos. No obstante, este esfuerzo en mi opinión tiene dos consecuencias muy positivas: la motivación y satisfacción personal del profesor, que ve un verdadero aprendizaje significativo de la lengua, y la motivación e interés de los alumnos que a su vez incrementa su esfuerzo y en consecuencia su aprendizaje.

El mayor peligro es que el docente se resigne y acepte las características de un grupo considerándolas inamovibles, adaptando la metodología a las circunstancias y al contexto y renunciando a generar todas las condiciones descritas hasta el momento. En mi experiencia he podido observar cómo los docentes podemos llegar a aplicar varias metodologías incluso opuestas, adoptando roles diferentes y comportándonos de manera distinta en función del grupo de alumnos. En estos casos toman especial protagonismo las creencias previas y las expectativas sobre un grupo determinado, que en el caso de ser negativas se confirman con la actitud del profesor, generándose un clima negativo, de desmotivación y de falta de confianza mutua. En este sentido, nuestra principal labor independientemente del grado de experiencia es, en mi opinión, superar las preconcepciones y hacer que el alumno cambie aplicando estas técnicas de motivación y construyendo una atmósfera positiva en el aula mediante el acercamiento afectivo.

Este debería ser el segundo gran objetivo del profesorado, lograr una relación de confianza docente-alumno y un clima relajado y distendido en el aula. Objetivo que se retroalimenta con el primero ya que es mucho más sencillo acercarse afectivamente a un niño motivado y viceversa.

Para acercarse afectivamente al alumno y ganarse su confianza es muy importante la comunicación más allá del contexto del aula y conocer los condicionantes socio-culturales y familiares que interfieren en su conducta y aprendizaje. Este conocimiento de la personalidad del niño y de su contexto permite adaptar el tipo y frecuencia de los refuerzos positivos y de las críticas constructivas reduciendo el filtro afectivo y las reticencias a interactuar con el profesor.

En este cambio, el sentido del humor y los momentos de relajación también son importantes ya que ayudan a cambiar la visión que los niños tienen sobre la función del profesor dejándole de ver como una figura neutral y lejana. Lo mismo ocurre al aprovechar ciertos momentos para preguntarles sobre sus problemas y dificultades posicionándose como un apoyo, especialmente con los más mayores.

En definitiva, tras el análisis de esta categoría se puede concluir que a diferencia de lo que muchos docentes piensan la responsabilidad de crear un clima relajado y de confianza en el aula recae sobre ellos mismos ya que son los que de manera directa pueden generar las condiciones aquí descritas. En mi opinión, intentar traspasar esta responsabilidad al alumnado aludiendo a su mejor o peor comportamiento en clase y a sus características como grupo y no confiar en la posibilidad de un cambio de actitud por ambas partes es el principal problema a la hora de lograr una atmósfera adecuada en el aula.

4.3.11. Conclusiones y valoración de los problemas del docente respecto a la relación que mantiene con los compañeros y el Equipo Directivo del centro

A pesar de que en un principio esta dimensión dentro de los problemas relacionales puede parecer de menor importancia frente a aquellos relacionados directamente con el alumno, la mayor parte de los estudios sobre la problemática docente recogen este factor como generador de dificultades.

Moral Santaella (1998), establece tres condicionantes laborales como los que más influencia tienen en el grado de malestar docente, entre los que se encuentra las dicotomías “Intensificación/ tiempo” y “Aislamiento/ autonomía”.

La primera de ellas aparece en los diarios del profesor novel como una de las principales fuentes de conflicto con el Equipo Directivo. Una de las cuestiones que provocan un alto grado de insatisfacción es la sobrecarga de tareas que tiene el docente, parte de ellas asignadas por su condición de novel, las cuáles limitan el tiempo disponible para otras tareas.

A esta conclusión llega también el estudio de caso de un profesor novel de inglés como lengua extranjera desarrollado por Farrell (2003, en Borg, 2006). Según este autor existe una influencia directa de una alta carga laboral en la aparición del “shock” de la realidad.

Con respecto a la segunda dicotomía, como queda reflejado en el informe de investigación, el profesor novel intenta establecer una relación fluida y un trabajo más colaborativo con los compañeros que a su vez reduzca la sensación de soledad y aislamiento que en ocasiones describe en los diarios, como también se concluye en el estudio de Farrell. Este intercambio de información facilita el pensamiento reflexivo y crítico y facilita la resolución de problemas. Pero al mismo tiempo, el novel reclama una mayor autonomía en el control y gestión de aula y en la toma de decisiones que en ciertas circunstancias se ve limitada por el equipo directivo y compañeros de mayor experiencia e influencia en el claustro. Ante esta dicotomía el profesor novel se decanta por la mejora de las relaciones y la comunicación con sus compañeros y la dirección del centro a pesar de que esto suponga reducir su grado de autonomía y abandonar en parte la seguridad del aislamiento que proporciona el aula, por ejemplo a la hora de reconocer errores y enfrentarse a problemas como la atención a la diversidad o las conductas disruptivas.

Esta decisión del novel parece que confirma los resultados de algunos estudios como el de Louis (1992, en Moral Santaella, 1998) quien identifica una serie de condicionantes que más que perjudicar pueden llegar a mejorar el trabajo del profesor. Entre ellos se encuentran las “Frecuentes interacciones con los compañeros” y “Un frecuente “feedback” sobre las consecuencias de su labor” lo que viene a confirmar la importancia de las relaciones sociales en la labor de enseñar. En esta línea, cabe destacar también el

estudio de Zubieta y Susinos (1992) sobre “Las Satisfacciones e Insatisfacciones de los Enseñantes” en donde se concluye que los docentes estudiados presentan mayor grado de satisfacción respecto a la relación con los compañeros.

Vera Vila (1988) va más allá estableciendo en su categorización la falta de apoyo y orientación como un factor que limita el desarrollo personal del docente. En este estudio de caso se confirma que esta falta de apoyo y orientación por parte de los compañeros y el equipo directivo es percibida por el novel como una oportunidad perdida para avanzar en su desarrollo profesional y mejorar la calidad de su enseñanza. Además considera esencial un servicio permanente de apoyo y asesoramiento durante el periodo de iniciación profesional así como establecer vías de comunicación y discusión entre profesores noveles para eliminar el estrés y compartir problemas.

Por el contrario, otros estudios como el de Martínez Sánchez (1984, en Zubieta y Susinos 1992), vienen a confirmar que a pesar de los esfuerzos del novel por relacionarse de manera positiva con sus compañeros, siendo esto fuente de satisfacción, cuando no lo consigue se convierte en una de las principales fuentes de tensión social.

Por lo tanto, en el caso de la problemática resultante de las relaciones interpersonales dentro del claustro, las características del contexto son determinantes en que la balanza se incline hacia un lado u otro. Al mismo tiempo, aunque el informe de investigación recoja solamente los problemas que encuentra el novel, en los diarios se encuentran también descripciones, pensamientos y sentimientos positivos respecto a la relación con los compañeros y la dirección del centro que vienen a confirmar la doble dimensión de este factor.

Centrándome en el análisis de los documentos personales, el primer aspecto que genera cierta preocupación en el docente, como creo que en cualquier profesional sin experiencia, es el grado de apoyo que va a tener por parte de sus compañeros y el tipo de relación que va a poder establecer con ellos, tanto personal como profesional.

Precisamente esta es una profesión donde la labor básica de cada uno está muy delimitada, pudiendo tener como única referencia a tu grupo de alumnos y por tanto anima a algunos profesionales al individualismo a pesar de contar con momentos de coordinación y trabajo en grupo. Al mismo tiempo, el hecho de haber aprobado una oposición se supone que conlleva estar preparado para asumir desde el primer momento

el mismo grado de responsabilidad que cualquier otro compañero independientemente de tu grado de experiencia.

Estos dos factores, teniendo en cuenta mi experiencia docente, hacen que en numerosas ocasiones el profesor novel se sienta poco apoyado de una manera seria, organizada y planificada desde la Administración más allá del grado de suerte que se tenga respecto a los compañeros que le toquen cada curso. No existe una adaptación progresiva, una asunción paulatina de responsabilidad, sino una inmersión brusca e inmediata en la profesión. Esta situación genera mucha ansiedad inicial llevando al docente a aplicar su conocimiento teórico, su sentido común y la observación de la forma de actuar de los compañeros para resolver las dificultades que con las que se encuentra.

La única respuesta de la Administración es un periodo de prácticas, en mi opinión insuficiente y mal enfocado porque solamente se controla muy por encima la capacidad para impartir docencia, el dominio de la materia y aspectos como la relación con los alumnos y los padres. En definitiva, comprobar que el profesor novel no genera problemas de consideración, pero no se le apoya verdaderamente en este proceso. Realmente las prácticas durante la formación inicial son más útiles en cuanto que el futuro profesor no asume la responsabilidad total del aula y tiene un tutor que le ayuda a reflexionar y a solucionar problemas.

En este sentido, la peor situación profesional con la que me he encontrado durante mi periodo de iniciación profesional ha sido hacerme cargo de todo el área de inglés de un centro de línea uno con solamente un año de experiencia docente. El ser el único responsable del aprendizaje de inglés de todo un colegio frente a la Administración, los compañeros, los padres y los alumnos, supone una carga, en mi opinión excesiva, que se debería evitar al menos durante los primeros años. La solución entiendo que no es tan complicada y pasaría por obligar a los profesores noveles a elegir, durante el tiempo que estén provisionales o durante un periodo determinado, centros de más de una línea, evitando también centros de difícil desempeño, aulas unitarias, etc. Considero también importante modificar el periodo de prácticas una vez aprobada la oposición aumentando su duración y calidad. Un periodo en el que el director del centro sea consciente de tu situación y sea consecuente con ella en cuanto a la asignación de funciones, horario, asignación de grupos..., realizando también una función de asesoramiento, formación y apoyo.

En el caso de los especialistas, creo que la mejor solución sería que compañeros de especialidad de forma voluntaria se ofreciesen para llevar a cabo una labor formativa en el mismo centro siendo reconocido de alguna manera por la Administración y reflejado en su horario, considerando estos centros como de referencia para formación de profesores noveles y se les destine allí.

Como no es el caso, al profesor novel sólo le queda tener suerte con el tipo de compañeros con los que le toca trabajar y que se den una serie de factores o se minimicen otros que afectan directamente a la cantidad y calidad de las interacciones personales con los compañeros de profesión. En mis diarios se puede apreciar claramente cómo el contexto y las características del centro educativo tienen mucho peso. En mis años de docencia y dada la variedad de colegios por los que he pasado, el tamaño del claustro y la media de edad han seguido siendo factores a tener en cuenta en las relaciones personales y profesionales independientemente de la experiencia docente. Normalmente, aunque no se puede generalizar, los centros pequeños favorecen las labores de coordinación y comunicación, existe menos peligro de fragmentación del claustro y las relaciones personales son más cercanas.

Existen otros factores no contemplados en los diarios como la existencia de problemas compartidos por el claustro (por ejemplo los problemas de disciplina, la inmigración o la excesiva presión de los padres) que hacen que los compañeros se apoyen mutuamente y tengan mayor conciencia de grupo. También la edad es un factor importante ya que es más sencillo, desde mi punto de vista, conectar con compañeros que tienen dificultades, inquietudes, motivaciones y formación similares a las tuyas. Aunque de nuevo no se puede generalizar, el mayor desfase didáctico y metodológico se suele dar entre generaciones de maestros en donde ha habido un claro cambio de tendencia en la formación inicial y no ha existido un reciclaje ni una formación permanente por parte de ellos. Sin embargo, su experiencia sigue siendo una fuente permanente de conocimiento muy útil para el profesorado novel, aunque la situación ideal sería unir el conocimiento práctico a un conocimiento teórico más actual. Esto evitaría también un problema que trasciende los primeros años de docencia, que es la falta de continuidad y coherencia en la metodología utilizada y los principios didácticos que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Quizá la solución estaría en incentivar de alguna manera el reciclaje más allá de los sexenios y regular el tipo de formación en función de las carencias de ciertas generaciones, como es el caso de las nuevas tecnologías.

En definitiva, una solución general para limitar la influencia de todos los factores descritos es que la Administración tenga en cuenta la situación especial de los profesores noveles y sus necesidades y regule de forma seria el apoyo y formación durante el periodo de iniciación profesional.

Por otro lado, la forma de actuar del Equipo Directivo de un centro también puede mejorar este periodo no solamente en cuanto a las relaciones laborales y a la coordinación y comunicación dentro del claustro, sino también respecto a las relaciones personales, ya que cada contexto es diferente y conocen aspectos del funcionamiento del centro que la Administración desconoce. El director debe ser el máximo responsable en facilitar las relaciones entre compañeros y velar por un acceso óptimo del profesorado novel a la función docente y así debería reflejarse en sus funciones. En primer lugar siendo modelo en el respeto a todos los profesionales independientemente de su grado de experiencia y especialidad, además de evitar la saturación de tarea, aplicar criterios coherentes en la toma de decisiones que favorezcan la calidad de la educación, mantener una actitud dialogante y de apoyo profesional y censurar las conductas que vayan en contra de una buena convivencia en el centro.

Finalmente, aunque la Administración de forma general y los directores de los centros de forma particular pueden minimizar gran parte de los problemas que los profesores noveles encuentran a la hora de relacionarse con los compañeros, otro de los factores es el propio novel. Aunque se presupone, que todo profesor novel inicia su andadura profesional con la mayor motivación y predisposición, considero que sería necesario introducir en la formación inicial el desarrollo de ciertas habilidades sociales que faciliten la relación del profesor novel tanto con los compañeros como con los padres y alumnos, e incluso evaluar de alguna manera esta dimensión en el proceso de oposición, ya que es un aspecto esencial que evita numerosos problemas en esta profesión.

4.3.12. Conclusiones y valoración de los problemas del docente en la relación que mantiene con la Administración

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica, la relación que establece el profesorado con la Administración educativa queda recogida como factor problemático en la mayor parte de los estudios de categorización de las dificultades de los docentes, independientemente de la etapa educativa, año del estudio o sistema educativo al que pertenece la muestra. Esto indica que independientemente del tipo de Administración Educativa siempre aparecen conflictos entre los intereses del profesorado y el marco administrativo en el que tienen que ejercer su labor.

Con respecto al grado de importancia que otorgan los docentes a este problema se confirma en este estudio de caso que no es uno de los problemas sobre el que el profesor novel reflexione más, le dedique más tiempo a su resolución o considere de vital importancia por su influencia en su labor docente. Esta conclusión entra en conflicto con los resultados del estudio de González Granda et al. (1991), donde se concluye que los dos problemas más importantes de los noveles españoles son la provisionalidad de los puestos y la adjudicación de vacantes. Ambos son problemas que también se recogen en el informe de investigación y que son percibidos como importantes por el profesor novel, pero no ocupan ni mucho menos las primeras posiciones en cuanto a importancia con respecto a otros como pueden ser la atención a la diversidad, las conductas disruptivas o la presión de los padres. Tampoco son problemas que se contemplen en el estudio internacional de Veenman (1988), aunque su ausencia se achaca a diferencias entre sistemas educativos de diferentes países.

Sin embargo, la influencia de la Administración es en mi opinión mayor de lo que se recoge en alguno de estos estudios, ya que es la causante directa o indirectamente de otros problemas percibidos, como es el caso de la falta de equipación y de materiales y recursos de los centros educativos, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo, la posibilidad de desarrollo profesional, la valoración y reconocimiento social de la labor docente, poca participación en la toma de decisiones, la falta de “feedback” sobre las consecuencias de su labor, la ratio o el desarrollo de programas educativos impuestos desde fuera. Problemas, muchos de ellos, también atribuidos a las relaciones interpersonales con los compañeros y el Equipo Directivo.

A pesar de lo que en principio cabría esperar, no es un problema exclusivo de la etapa de iniciación profesional, aunque el novel se encuentra en una situación de cierta incertidumbre e inestabilidad laboral donde más apoyo reclama de la Administración. Como indica el estudio de Veenman (1988), así como la “Teoría de las Etapas Evolutivas de Preocupaciones” de Fuller (1975, en Veenman 1988), los problemas de los profesores con más experiencia tienen que ver menos con el alumno y más con la relación que mantienen con la administración y con la valoración personal y social de la labor docente, en la que dicha administración tiene especial influencia. En parte es lógico que el profesor novel se centre en solucionar prioritariamente los problemas que le aparecen en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, problemas que con la experiencia suelen remitir en frecuencia, importancia, o incluso desaparecen, tomando mayor influencia otros que hasta entonces estaban en un segundo plano.

Una vez clara la presencia de este problema entre los identificados por los docentes, quizá la corriente de investigación que más información aporta sobre este aspecto es la que pretende identificar la influencia de las condiciones laborales del docente y su cultura profesional. El contexto de trabajo actual en el que el docente lleva a cabo su labor no es una de las más propicias debido a la acumulación continua de responsabilidades, falta de apoyo y reconocimiento social, bajas perspectivas de promoción, falta de recursos, medios y tiempo y aumento de las tareas burocráticas. Todos ellos aspectos también recogidos por el profesor novel en sus diarios, generándole un importante grado de malestar.

En el estudio de Moral Santaella (1998), dentro de los condicionantes laborales que más influencia tienen en dicho malestar docente, la Administración tiene una responsabilidad importante. En concreto, en la dicotomía Intensificación/ Tiempo, la sobrecarga de tareas, especialmente las burocráticas, supone una reducción del tiempo de trabajo dedicado directamente al aula. Al mismo tiempo, en la dicotomía Aislamiento/Autonomía, el mayor control administrativo y la cada vez menor participación en la toma de decisiones por parte del profesor reduce el nivel de satisfacción laboral y aumenta el aislamiento docente y el distanciamiento con la Administración, tal como se refleja también en los diarios y posteriormente en el informe de investigación.

Como es lógico, este factor problemático aparece como tal en las reflexiones del novel, sin embargo es uno de los que menos alusiones tiene en los diarios de manera continua y reiterada en comparación con otras categorías. No obstante, en determinados momentos tiene una influencia directa e importante en su estado de ánimo y motivación hacia la profesión aunque apenas interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera clara y directa. Al igual que en la revisión de investigación, como es el caso de los estudios de Berlack y Berlack (1981, en Zabalza, 1991) sobre los dilemas prácticos del profesorado, no se identifican dilemas en este sentido ni una influencia directa de la relación con la Administración en la toma de decisiones del novel en el aula, tampoco durante la etapa pre-interactiva y post-activa.

Hay también problemas que en mi opinión son fruto de una mal entendida relación con la Administración consecuencia de la necesidad imperiosa de tener un referente y un servicio permanente de apoyo en los primeros años de docencia. Teniendo en cuenta las conclusiones dentro de la categoría “Problemas en la relación con los compañeros y el Equipo Directivo” en donde uno de los primeros problemas era la falta de apoyo en este periodo de incertidumbre profesional por parte de los compañeros, se produce un desplazamiento de esta responsabilidad hacia la Administración. Este problema relacional claramente unidireccional se debe a un desconocimiento inicial por parte del profesor novel de las características y funciones de la Administración Educativa. Aunque no debería ser así, es un hecho la falta de seguimiento, apoyo, asesoramiento e información a los nuevos funcionarios una vez superada la fase de prácticas. En ese momento el docente se convierte automáticamente en funcionario con todos los derechos y obligaciones sin que las características y necesidades personales se tengan en cuenta. En este sentido, y desde mi experiencia, esta sensación de abandono es momentánea e inicial.

Diferente es la falta de apoyo y respaldo como colectivo, ya que este es un problema que no desaparece, es más, se está incrementando en los últimos años, y es el causante del distanciamiento y recelo de los docentes respecto a la Administración y a los responsables de las políticas educativas provinciales, comunitarias y estatales.

Es un hecho conocido la creciente sensación de abandono que los maestros tienen frente a la cada vez menor autoridad docente y consideración social de esta profesión. En mi opinión, de esta situación es responsable en gran parte una Administración que no

defiende al profesorado frente a las presiones de ciertos sectores de la Comunidad Educativa.

Hay padres que han malentendido la finalidad de disponer de vías de participación en las decisiones de los centros y entienden que deben ejercer una función de control de la función docente. Desde mi punto de vista la Administración no puede situar al mismo nivel a profesionales especializados en la docencia que a los padres y esto debería reflejarse en una actitud de mayor respaldo. El ejemplo más claro lo constituye la figura del inspector a quien los maestros asocian con control y burocracia. Es una figura que se considera poco cercana a la realidad educativa y de la que hay que situarse a distancia, evitar cualquier contacto y mucho menos informar de problemas o dificultades del centro a menos que sea totalmente inevitable. Este distanciamiento está siendo aprovechado por algunos padres que denuncian hechos que en ocasiones llegan a rozar lo absurdo directamente en inspección, ninguneando al tutor y al Equipo Directivo. La respuesta de la Administración en vez de ser contundente cuando el centro y el docente tienen razón, es hacer que los padres salgan reforzados de estas situaciones dándoles un protagonismo que no deberían tener. Parece que la situación está llegando a unos extremos insostenibles en algunos centros, siendo cada vez más necesario el reconocimiento del docente como autoridad pública y que la Administración y la política educativa doten al docente de medios de actuación y medidas de respuesta eficaz ante las situaciones diarias de acoso y derribo.

Entre los docentes existe la opinión de que la Administración está multiplicando en los últimos años las funciones y responsabilidades de los profesores sin que se refleje en sus horarios ni sueldos. Gran parte de las actuaciones docentes son totalmente voluntarias resultado de un gran sentimiento de responsabilidad y sentido de función pública ya que no se reconocen en absoluto y lo que es más grave tampoco se facilitan con los recursos materiales y humanos necesarios.

Otro factor de desmotivación es la falta de reconocimiento de la especial dedicación al centro y a la profesión de muchos docentes, entre los que suele encontrarse el profesorado novel. Esta es de las pocas profesiones en donde una mayor formación, la dedicación de un mayor número de horas, la participación constante en proyectos de innovación, la organización de actividades extraescolares y complementarias o la asunción de funciones no remuneradas, no son vías de promoción profesional. La

principal razón es que no existe una carrera docente regulada ni definida, aspecto que los sindicatos llevan años exigiendo al igual que un Estatuto Docente que reconozca realmente nuestros derechos y obligaciones.

El saber que por mucho que te esfuerces no vas a poder acceder a cargos de responsabilidad, que no existen alternativas laborales y que vas a continuar siendo maestro con sesenta y cinco años con el cansancio físico y mental que supone, desmotiva a gran parte del profesorado que llega a perder la ilusión y el interés por formarse a partir de cierta edad. La sensación interna es que da igual lo que te esfuerces y el tiempo que dediques a mejorar la calidad de la educación ya que no se te va a reconocer ni en el sueldo, ni en la mejora de las condiciones laborales, ni en una apenas existente promoción interna, únicamente se reconoce de manera casi inapreciable en los concursos de traslados. En estos casos de profesores que siempre “tiran” del centro he observado claramente la realidad del “profesor quemado” siendo la máxima responsable una Administración que no sabe reconocer el esfuerzo. Esta sensación es aún más perjudicial para los docentes que acaban de empezar en esta profesión y les queda aún muchos años de docencia.

Concluyendo, estos problemas descritos en los diarios son de los pocos en los que como profesor novel menos se puede hacer para solucionarlos y que permanecen una vez superado el periodo de iniciación profesional cambiando únicamente el grado en que pueden llegar a afectar a la motivación de cada profesor. En mi caso, como en el de muchos otros, la consecuencia es un claro distanciamiento de una política educativa por la que no nos sentimos representados, focalizando nuestros esfuerzos en el centro y en el aula como un micro-contexto educativo sobre el que sí podemos influir.

En definitiva, se debería optar por una política educativa de apoyo y reconocimiento de la labor docente y de la autoridad pública del profesor, realizar evaluaciones externas que permitan valorar la especial dedicación al centro, reconocer al menos económicamente la función tutorial y establecer una verdadera carrera docente. Temas que están continuamente a debate ante los constantes cambios de las leyes orgánicas de educación pero que no terminan de llevarse a la práctica, en parte porque no tenemos conciencia de ser un colectivo unido, algo imprescindible para poder presionar a la Administración y generar cambios.

4.4. VALORACIÓN CRÍTICA DEL ESTUDIO: LIMITACIONES Y DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de esta tesis doctoral he ido llevando a cabo un proceso de toma de decisiones, especialmente de carácter metodológico, sustentado en gran medida en las aportaciones de diversos autores expertos en esta línea de investigación. Al mismo tiempo, ya en el apartado de revisión teórica y en el del diseño de investigación he incluido una descripción de las principales críticas y limitaciones metodológicas de este tipo de estudios, las cuales he tenido en cuenta durante todo el proceso de elaboración de este trabajo.

No obstante, es necesario realizar una nueva valoración crítica del estudio, más específica, en forma de apreciaciones o consideraciones, que permita mejorar el proceso de toma de decisiones en futuras investigaciones de este tipo.

Con respecto al problema de investigación, la principal dificultad es que es excesivamente amplio, debido a que el pensamiento del profesor, y en concreto el que se activa en el proceso de resolución de problemas, es muy complejo y multidimensional. Optar por alguna dimensión concreta de los problemas percibidos por el profesor novel, por ejemplo, aquellos más cercanos al proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiría un análisis del pensamiento mucho más profundo y especializado en un tipo de problemática concreta. Sin embargo, tiene la desventaja de obtener una visión limitada de su problemática en el aula.

Además, haber optado por una mayor especialización y concreción del problema de investigación hubiera, en mi opinión, afectado a una de las consecuencias básicas de este trabajo: la contribución a la construcción de mi pensamiento práctico y al desarrollo de mis competencias profesionales.

Con respecto a la muestra, el hecho de ser un estudio de caso único en vez de optar por una muestra más amplia y representativa, implica limitaciones claras en aspectos como la capacidad de generalización de los resultados. Es cierto que el hecho de optar por una muestra más amplia permite comprobar las similitudes y diferencias en el pensamiento de los profesores principiantes de inglés, incluso comprobar la influencia de aspectos como el contexto educativo donde ejercen, el tipo de formación inicial recibido o sus características personales (como la edad, sexo o personalidad). No obstante, en mi

opinión, optar por una muestra más amplia en este tipo de estudios se alejaría de la descripción del proceso de pensamiento individual, subjetivo e irrepetible de cada profesor novel y que, desde mi punto de vista, supone el principal interés y aportación de esta tesis doctoral. Además, el hecho de que en este caso coincidan el investigador con el objeto de estudio, en dos momentos diferentes de su desarrollo profesional, ha permitido un profundo proceso de reflexión y autocrítica, tanto inicialmente durante la elaboración de los diarios, como durante todo el proceso, que a su vez ha contribuido a mejorar sobre la marcha la práctica docente.

Con respecto a los procedimientos en la obtención de datos, los diarios personales son, en mi opinión, extensos, completos y especializados en el problema de estudio, y recogen de forma coherente y precisa la realidad que he vivido durante un periodo de tiempo lo suficientemente amplio como para aportar validez a la investigación. Además, la utilización de un registro anecdótico durante las sesiones y la inclusión de documentos personales tanto propios como de mis alumnos facilitaron la elaboración de los diarios, así como creo que facilitarán una mejor comprensión del informe de investigación y de las conclusiones.

Aunque considero suficientemente amplios y variados los datos recogidos como para describir la realidad vivida y mi proceso de pensamiento, existen lógicamente posibilidades de mejora. Una de las más útiles hubiera sido la grabación en vídeo de distintas situaciones de aula en las que aparecieran algunos, si no todos, de los problemas descritos.

La reflexión crítica y la autoevaluación a partir del visionado de vídeos sobre la propia práctica docente es una posibilidad muy útil y ampliamente utilizada en formación permanente. Sin embargo, en esta investigación hubieran aportado únicamente mayor información sobre mi conducta y la de los alumnos durante las sesiones, pero no sobre mis pensamientos respecto a los problemas tal como los percibía. Además, el hecho de no poder saber en qué momento se iba a materializar un problema, ni en qué circunstancias (por ejemplo, de intensidad y de representatividad) hubiera supuesto una grabación constante, lo que hubiera generado, en mi opinión, un ambiente algo “artificial” y forzado.

Con respecto al informe de investigación, la inquietud de que se pudieran producir interferencias de pensamiento entre “yo” como profesor novel y “yo” como profesor

experto, posiblemente me ha hecho optar por una posición más descriptiva y alejada de lo que se puede esperar de una investigación autobiográfica-narrativa, especialmente al optar por la narración en tercera persona. Sin embargo, en las conclusiones y valoraciones finales he intentado aportar una visión nueva a la problemática del profesor novel de inglés, planteando posibles causas y soluciones desde una perspectiva diferente, más interpretativa, como profesor experimentado.

4.5. UTILIDAD DE LA TESIS DOCTORAL Y POSIBLES LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Me gustaría terminar este apartado de conclusiones defendiendo la utilidad de esta investigación. A pesar de las limitaciones de un estudio de caso peculiar como el llevado a cabo en esta tesis y los posibles errores cometidos, creo indudable la utilidad del gran material descriptivo recopilado de manera directa y cercana a la realidad docente. Es por tanto el lector, como ya he adelantado anteriormente, el que debe plantearse en qué manera este estudio puede serle útil, principalmente como activador y canalizador de una reflexión profunda que mejore su práctica. El acceso a la experiencia narrada por otros puede actuar como un espejo de nuestra propia práctica y contribuir a su mejora ya que según afirma Munby (1988):

(...) los profesores, como profesionales, son en definitiva quienes deciden si quieren cambiar o no su práctica. Cambiar la práctica implica no solamente aprender a observarla, sino también aprender a reconocer y por tanto juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar en la forma en que lo hacen. (pág. 83).

La información recogida y analizada puede ser posteriormente objeto de nuevas interpretaciones y puede ser también un referente para futuras investigaciones e incluso utilizarse como material para la reflexión docente durante la formación inicial, especialmente aquella directamente ligada al periodo de prácticas. Es durante el “Prácticum” cuando de manera especial se debería incentivar el uso del diario del profesor como el mejor instrumento para hacer explícitos los pensamientos de los futuros docentes, volviendo tras este periodo a analizar y reflexionar sobre los

problemas, dificultades y dilemas que se han encontrado durante este primer contacto con el contexto educativo. Acostumbrar desde un principio a los docentes en formación a realizar este esfuerzo de exteriorizar y plasmar lo que piensan y lo que hacen supondrá los cimientos para el desarrollo de su pensamiento reflexivo y crítico y en consecuencia la base de su conocimiento práctico y de su desarrollo profesional en el futuro.

Es precisamente la proximidad en el tiempo del periodo de iniciación profesional estudiado y el periodo de formación inicial, lo que otorga en mi opinión mayor utilidad e interés a esta tesis como posible canalizador de esta reflexión antes y durante el periodo de prácticas.

Esta utilidad se puede trasladar también al colectivo de profesores noveles ya que la posible lectura del informe de investigación puede activar de nuevo un proceso reflexivo. El propósito final sería que de alguna manera se pusieran en común los pensamientos de estos profesionales para detectar lo que McDermott y Varenne (2006) denominan interpretaciones colectivas, en este caso de los problemas durante el periodo de iniciación profesional.

The person with the problem behavior is only the point of focus. It takes others to set the stage for a problem, to recognize it, document it, worry about it, explain it, remediate it, and still more people to observe, interpret, and comment on the whole process. (McDermott y Varenne, 2006, pág. 14).

O como afirman Tigchelaar et al. (2010):

“Se crea una especie de centro de conocimiento que, si bien es cierto que está basado en experiencias concretas, también se abstrae para convertirse en conocimiento general sobre situaciones de aula y el propio comportamiento relacionado con ella” (pág. 53).

En mi opinión, este proceso de intercambio y co-construcción del conocimiento es esencial, ya que como he podido comprobar, uno de los principales problemas de los profesores noveles es que no tienen cauces para intercambiar experiencias ni conocimientos. Sus reflexiones y pensamientos se quedan de puertas para adentro del aula, o como mucho en pequeñas interacciones con compañeros en los descansos y recreos. Es por tanto, un conocimiento muy útil que no se comparte y que en definitiva se pierde.

La alternativa sería establecer una comunidad de conocimiento y de aprendizaje que facilite la interacción entre profesores noveles. Como afirman Carandell, Keim y Tigchelaar (2010), tiene una gran importancia en el desarrollo profesional de los profesores sin experiencia compartir conocimientos y aprender a través de la observación de las vivencias de otros compañeros. Conocer los problemas y dificultades que se encuentra otro profesor puede, mediante un proceso de contraste, impulsar y guiar la reflexión de los lectores para que tomen conciencia de su proceso de pensamiento en la toma de decisiones y de sus acciones, es decir una reestructuración de pensamiento que derive en un cambio de comportamiento.

Como afirman Alsina y Esteve (2010):

El hecho de compartir experiencias implica que los futuros profesores y profesoras se vean obligados a estructurarlas; que descubran otras posibles maneras de estructurar sus experiencias, comparando sus análisis de la práctica con los de los demás; y que puedan pedir y recibir retroalimentación de compañeros y compañeras... Este proceso de construcción conjunta de conocimiento didáctico a partir de la reflexión sobre las propias experiencias, es el que, a nuestro entender, puede establecer el puente entre los dos niveles de la formación del profesorado, la inicial y la permanente (pág. 207).

Finalmente, este tipo de investigaciones sobre la realidad diaria que se vive en las aulas supone una fuente de datos que puede resultar muy útil para formadores de profesores e investigadores, tal como afirma Borg (2001):

“(...)teachers’ stories of their experience - communicated through diaries, journals, autobiographies and other forms of narrative – provide insight into what being a teacher means which is instructive for other teachers, teacher educators and researchers” (pág. 172).

Como ya he apuntado en varios momentos de esta tesis doctoral, aparte de la utilidad que pueda tener para terceras personas, para una mayor comprensión del proceso de enseñanza y para un acercamiento al pensamiento docente, yo mismo me he beneficiado durante todo el proceso. La reflexión constante a la que me ha obligado esta tesis doctoral ha sido clave para la mejora de mi pensamiento realista y el desarrollo de mis competencias profesionales. Tal como afirmo en mi diario:

“Pero el problema que yo veo aquí no son las posibilidades de cambio y mejora sino el darse cuenta de estas tendencias, de estas rutinas negativas y el hecho de preguntarme que si no hubiera sido por la reflexión constante a la que me obliga la redacción de este diario no sería consciente de estos aspectos. En mi opinión, no es corriente que ningún profesional haga mal su trabajo conscientemente sobre todo cuando mejorar algunos aspectos no le supone mucho esfuerzo, sino que cuando veo la forma errónea de actuar de algún compañero, teniendo en cuenta los principios didácticos actuales, sé que es primero por una falta de reflexión y después por una falta de formación. Lo segundo tiene solución, el problema es que caemos, incluso los profesores con menos experiencia, en una serie de rutinas metodológicas que reducen la necesidad de pensar y aumentan la seguridad y el control en el aula pero que impiden el cambio y la innovación” (25 de marzo de 2004).

Esta tesis doctoral también puede ser útil como referente para futuras acciones e investigaciones. A lo largo de todo el proceso de elaboración de este trabajo han ido surgiendo nuevas cuestiones a las que sería interesante dar respuesta, especialmente dentro de esta dimensión de estudio sin apenas tradición, como es el pensamiento del profesor novel de inglés. Por tanto, considero imprescindible en este momento aportar una serie de sugerencias con respecto a **posibles líneas futuras de actuación e investigación** que vengan a mejorar, ampliar y complementar las aportaciones de esta tesis doctoral.

La larga tradición investigadora dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor puede hacer pensar que hay pocas alternativas novedosas de investigación futura, *“sin embargo, existen pocos trabajos sobre las creencias de los docentes, sobre cómo se aprenden y se enseñan las lenguas en las nuevas situaciones plurilingües de las escuelas europeas”* (Cambra y Palou, 2007, pág. 151). Es decir, la situación de enseñanza, especialmente la de lenguas, está cambiando a pasos agigantados debido a las nuevas exigencias de la sociedad en la que estamos inmersos. La cada vez mayor presencia de diferentes lenguas y culturas en las aulas requiere conocer el pensamiento y la acción de los docentes en formación y en activo, con y sin experiencia, respecto a la mejor manera de actuar en este contexto emergente. Con lo que se abre un campo amplio de investigación resultado de las nuevas exigencias a las que se enfrentan las nuevas generaciones de profesores.

Una de las primeras posibilidades sería realizar un estudio de caso longitudinal para comprobar cómo cambia el pensamiento docente en relación a los problemas percibidos y su resolución, en diferentes momentos de su carrera profesional. En concreto cómo construye su pensamiento realista a través del tiempo y qué factores personales y contextuales incentivan un cambio de pensamiento en el proceso de resolución de problemas. También aportaría información muy interesante sobre la tipología de problemas, dificultades y dilemas que permanecen con el paso del tiempo, cuáles se solucionan y desaparecen, qué importancia da el docente a esos problemas en cada etapa de su desarrollo profesional, qué nuevas dificultades surgen o si hay variaciones en la forma de afrontarlos. Para ello sería muy útil que un mismo docente elaborase nuevos diarios personales en las distintas etapas de su desarrollo profesional para poder realizar estudios comparativos.

Aunque se han realizado numerosas investigaciones de este tipo comparando profesores expertos y noveles, estos no suelen ir más allá de la comparación de la tipología de problemas y por tanto no pueden contribuir a la comprensión del proceso de construcción del pensamiento práctico de un mismo docente a lo largo del tiempo.

Otra posible futura investigación estaría en la línea de la elaboración y evaluación de materiales y planes de formación específicos para futuros profesores de inglés basados en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Se está viendo ineficaz intentar dotar a los docentes en formación únicamente de una serie de conocimientos, técnicas y habilidades que aplicar rutinariamente e indiscriminadamente en cualquier situación y contexto partiendo de un conjunto de reglas. Como alternativa, se debe buscar un profesional reflexivo, que aplique el conocimiento teórico teniendo en cuenta la situación concreta y tome decisiones durante todo el proceso. Tal como consideran Aristu y Fons (2007), *“(...) para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario formar a profesionales autónomos, críticos y reflexivos y apostamos por la práctica del diario en el periodo de formación inicial”* (pág. 276).

O como también afirman Bork y Shavelson (1988):

(...) no podemos formar profesores para que utilicen las habilidades y métodos disponibles de manera que se garantice una enseñanza eficaz. Más bien, la enseñanza se caracteriza como una situación en la que se tiene que ejercitar el juicio profesional y la toma de decisiones con objeto de guiar una adecuada instrucción apropiada (pág. 266).

Se pretende por tanto, un profesional crítico que sea consciente de sus procesos cognitivos y de sus estrategias de enseñanza para poder modificarlos y mejorar la práctica diaria. Conocer la problemática y las dificultades a las que se pueden enfrentar los alumnos en un futuro próximo y sobre todo reflexionar y analizar los procesos cognitivos propios (durante las prácticas en el aula) y de otros (profesores en ejercicio) debería ayudar a formar profesionales críticos que tomen decisiones sobre su conducta. En este sentido, esta tesis doctoral puede ser útil en este empeño, ya que según Bork y Shavelson (1988):

(...) podemos ayudar a los profesores para que examinen críticamente la enseñanza de clase y el aprendizaje llenando el vacío entre la investigación y la práctica con evidencias y esquemas y no con reglas. Utilizamos las evidencias al presentar los hallazgos de investigación a los profesores y pidiéndoles que usen esos resultados examinando críticamente sus propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (pág. 272).

Una posibilidad sería el diseño desde la formación inicial de actividades basadas en casos prácticos, extraídos de diarios de aula, percibidos como problemáticos por profesores principiantes que permitan a los profesores en formación llevar a cabo un ciclo reflexivo que reduzca en la medida de lo posible el desfase entre la formación inicial y los requisitos formativos de la realidad cambiante de un aula. Como afirman Marcelo, Mayor y Sánchez (1995), “*el conocimiento proposicional ha de ser matizado e incorporado en el repertorio cognitivo de los profesores a través de referencias a casos (reales o simulados)*” (pág. 137).

Dentro de esta línea de investigación, y teniendo en cuenta las tendencias más actuales, una opción interesante podría ser la elaboración de un portafolio electrónico que guíe al profesorado novel de inglés en el proceso de reflexión y autorregulación o el diseño de pautas metacognitivas, que hagan aflorar la conciencia y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomente los procesos de metacognición y autorregulación como medio para el desarrollo de sus competencias profesionales y mejora de su práctica en el aula (Esteve et al. 2008). Otra posibilidad, como en uno de los casos en el estudio de Aristu y Fons (2007) es la creación de un blog, el cual puede facilitar enormemente el acceso y el intercambio de información entre docentes.

En esta línea sería también interesante, como propone Marcelo (2009) fomentar el establecimiento de redes externas de profesores en formación y noveles como parte de un programa de inserción colaborativo en el que se les faciliten vías de comunicación e intercambio de información, por ejemplo mediante seminarios, grupos de trabajo o discusión de casos, que incentiven a su vez un proceso de reflexión y resolución conjunta de problemas, es decir lograr el desarrollo de un “interpensamiento colaborativo” tal como lo denominan Medina y Domínguez (1997).

En opinión de Fons y Palou (2008a):

La intención y los gestos de los docentes deben transformarse en discurso oral y escrito para que el formador pueda acceder a ellos. Por ello consideramos oportuno incitar la escritura de actas, de diarios personales, etc; así como encuentros donde de manera oral y con tranquilidad los docentes puedan verbalizar dificultades y desazones. (págs. 297-298).

Yendo más allá, tal como propone Avalos (2009):

(...) la reunión periódica en talleres de profesores que se inician y que trabajan en escuelas de un mismo distrito, liderado por un mentor preparado para este trabajo puede ser una posibilidad real aun cuando deba ejecutarse el paso previo de preparación de estos mentores. (pág. 56).

Dicha preparación, desde mi punto de vista, no se refiere únicamente a disponer de una amplia experiencia docente sino más bien a conocer los problemas concretos que los profesores noveles se encuentran en sus aulas y cómo intentan darles solución. Lógicamente la visión de la realidad y las dificultades que tienen los mentores como expertos difieren, tal como ha demostrado la investigación comparativa, de las de los noveles en tipología e importancia, con lo que es necesario conocer de primera mano qué es lo que les preocupa. En este sentido, es necesario que *“con anterioridad a la reunión, los profesores noveles debieran haber registrado en un diario o bitácora una reseña de las situaciones sobre las que desean consultar, los problemas que enfrentaron y también los modos como los resolvieron”* (Avalos, 2009, pág. 57).

Por tanto, sería interesante trabajar en la elaboración de programas de inserción colaborativos, a partir de la discusión basada en diarios de aula de los profesores noveles, dirigidos por profesores mentores conocedores de los problemas específicos de este colectivo para cada una de las especialidades. Así mismo, promover situaciones de *autoconfrontación* (Fons y Palou, 2008a) en estas reuniones en donde el novel tenga la oportunidad de volver sobre la práctica, esta vez desde una perspectiva crítica y reflexiva trascendiendo los casos concretos para centrarse en la creación de marcos conceptuales mediante triangulación con iguales y mentores expertos.

Por otro lado, en el caso de querer conocer la problemática del profesorado novel de inglés como colectivo y poder realizar generalizaciones con respecto a la tipología de problemas, una posibilidad de futura investigación sería conocer de qué manera una muestra amplia de noveles encuentra los mismos problemas aquí planteados y qué importancia les da. Una opción ideal sería analizar sus diarios personales y cruzar datos. Otra opción sería que un grupo amplio de profesores noveles leyera detenidamente un diario de otro profesor novel y de manera guiada, por ejemplo mediante un sistema de valoración numérica, aportaran información sobre si comparten esos mismos problemas, qué influencia tienen para su práctica diaria e incluyeran reflexiones sobre sus propias pautas de actuación.

También existen múltiples posibilidades de investigación centrándose en aspectos concretos de la problemática descrita. Posiblemente los más interesantes sean los referidos a la manera en que los profesores noveles ponen en práctica los principios y teorías de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, es decir cómo llegan a materializar

en la práctica, si es que lo hacen, el pensamiento teórico, muchas veces interiorizado en forma de teorías implícitas. Cómo el docente “transforma” la teoría en práctica puede aportar información muy valiosa sobre la mejor manera de presentar la teoría durante la formación inicial.

En síntesis, dado el gran vacío que existe en el estudio del pensamiento de los profesores noveles, o en formación, de inglés como lengua extranjera, cualquier investigación futura sobre aspectos como el proceso de construcción de su conocimiento práctico, su proceso de toma de decisiones, su problemática o sus teorías implícitas y creencias, entre otros aspectos, contribuiría directamente a reducir este gran vacío dentro de este campo de investigación, aportando una información esencial y muy valiosa a los programas de formación inicial, tal y como se está haciendo actualmente respecto a otras áreas de conocimiento como es el caso concreto de la Educación Física.

Espero que el gran esfuerzo y tiempo dedicado a la elaboración de esta tesis doctoral contribuya en parte a reducir este vacío, a una mejor y más profunda comprensión del pensamiento docente y aporte elementos para la reflexión y la discusión de cara a la mejora del periodo formativo. Para mí, esta experiencia ha cumplido con creces las expectativas iniciales al permitirme comprender mejor la realidad educativa y lo que es más importante conocerme mejor a mí mismo, lo que sin duda ha mejorado y sigue mejorando mi práctica diaria. En mi opinión, lo que al final realmente importa es vivir en primera persona y comprender que:

La asunción y la toma de conciencia radical y profunda de las propias contradicciones, tras un proceso de reflexión y racionalización, lleva a una etapa en la que se niega la anterior negación de uno mismo, y de ahí que surge y resurge un sujeto más liberado, la formación de un sujeto crítico y autocrítico (ha surgido de la crisis). Una nueva afirmación profesional que subsume las contradicciones de forma dinámica y fluida desde una práctica y un pensamiento pedagógicos cualitativamente distintos. (Ferrer Cerveró, 1995, pág. 179).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M.J. (1996). La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa. En E. López, *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 187-197). Madrid: UNED.
- Alonso Sanz, A. (2011). *Autobiografía de una profesora de Educación Artística*. II Jornadas de Historias de Vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia. Málaga, 9-10 de Junio. Consultado el 16 de mayo de 2012 en http://procie.uma.es/jornadashve/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=29
- Alsina, A. y Esteve, O. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 197-209). Barcelona: Octaedro
- Angulo Rasco, J.F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente, en A. Pérez, J. Barquín y J.F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Appel, J. (1995). *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Aristu, A. y Fons, M. (2007). Estudio del diario como instrumento de reflexión en la formación inicial de maestros. *Lenguaje y textos*, 26, 265-277.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 62-78). Barcelona: Alertes.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (13), 43-59.

- Badley, G. (2003). The crisis in educational research: a pragmatic approach. *European Educational Research Journal*, 2 (2), 296-308.
- Ballesteros, C; Llobera, M; Cambra, M. et al. (2001). El Pensamiento del profesor. Enseñanza de lenguas y reforma. En A. Camps (ed), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195-2007). Barcelona: Graó,
- Barquín Ruiz, J. (1989). *Evolución del pensamiento del profesor*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET. Abstract 0119900109.
- Barquín Ruiz, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Barrio, J. L. (coord.). (2008). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Madrid: La Muralla.
- Biddle, B. y Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 95-144). Barcelona: Paidós/MEC.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus??. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 21 de marzo de 2003 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2).
- Bolívar, A; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Borg, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2 (9). Consultado el 11 de abril de 2012 en <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej34/ej34a5/>
- Borg, S. (2001). The research journal: a tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5, 156–177.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Bork, H. y Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado. Recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L.M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 257-275). Alcoy: Marfil.
- Boronat, J. (1997). La investigación-acción y el pensamiento del profesor en las aulas de educación infantil. VIII Congreso de Formación del Profesorado. Ávila, 5-7 de Junio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Consultado el 20 de diciembre de 2011 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224194741.pdf
- Boufoy-Bastick, B. (2004). Auto-interviewing, auto-ethnography and critical incident methodology for eliciting a self-conceptualised worldview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (5). Consultado el 14 de enero de 2012 en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/651/1411>
- Bridges, N. (2006). Learning and change through a narrative PhD: a personal narrative in progress. En S. Trahar et al., *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives* (pp. 93-105). Oxford: Symposium Books.
- Brubacher, J.W. et al. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I* (pp. 99-165). Barcelona: Piados.
- Bullough, R.V. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: a study in the history of an idea. *Teaching and Teacher Education*, 17, 655-666.
- Cabrera, J. C; Hernández, N. L. y Pons, L. (2011). *La autobiografía como punto de partida para construir una historia colectiva*. II Jornadas de Historias de Vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia. Málaga, 9-10 de Junio. Consultado el 20 de mayo de 2012 en http://procie.uma.es/jornadashve/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=29
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L.M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-38). Alcoy: Marfil.
- Cambra, M; Ballesteros, C; Palou, J. et al. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17/ 18, 25-40.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19 (2), 149-163.
- Cantón, I. (1996). Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica. En E. López Barajas, *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 215-226). Madrid: UNED.
- Carandell, Z; Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-97). Barcelona: Octaedro.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cela, J. (1999). *Con voz de maestro: reflexiones de un maestro*. Madrid: Celeste.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Chaudron, C. (2000). Contrasting approaches to classroom research: qualitative and quantitative analysis of language use and learning. *Second Language Studies*, 19 (1), 1-56. Consultado el 14 de Julio de 2012 en <http://www.hawaii.edu/sls/sls/wp-content/uploads/2011/06/Chaudron.pdf>
- Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D. y Conelly, F. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L.M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 39-62). Alcoy: Marfil.
- Clandinin, D. y Conelly, F. (1994). Personal Experience Methods. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). London: Sage.
- Clark, C. M. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (pp. 443-539), vol. III, 3ª ed. Barcelona: Paidós Educador.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colom Cañellas, A.J. et al. (1994). *El profesor novel: aproximación a su problemática y modelo inductivo de re-formación*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET: Abstract 0819940045.

- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Barcelona: Alertes.
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, vol. 277, 5-28.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, vol. 282, 203-231.
- Contreras, L.C. (1999). *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Coronel Llamas, J. M. (1986). *El pensamiento de los profesores noveles: problemas percibidos y estrategias de acción*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET. Abstract 0519990130.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (2006). Asking questions, sharing stories and identity construction: sociocultural issues in narrative research. En S. Trahar et al., *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives* (pp. 27-46). Oxford: Symposium Books.
- Denzin, N y Lincoln, Y. (2000), *Handbook of qualitative Research* (2ª ed.) Thousand Oaks, California: SAGE.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: a means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54, 6-18.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm

- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L.M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 87-96). Alcoy: Marfil.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, C. y Bochner, P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Handbook of qualitative Research* (2ª ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós/MEC.
- Erickson, F. (2006). Studying side by side: collaborative action ethnography in educational research, en G. Spindler y L. Hammond, *Innovations in educational ethnography. Theory, methods, and results* (pp. 235-257). New Jersey: LEA.
- Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-50.
- Esteve, O. et al. (2008). La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica. En J.L. Barrio (coord.). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 135-167). Madrid: La Muralla.
- Esteve, O; Melief, K. y Alsina, A. (coords). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Etherington, K. (2006). Reflexivity: using our “selves” in narrative research. En S. Trahar et al., *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives* (pp. 77-93). Oxford: Symposium Books.
- Fernández, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 266, 52-57.

- Ferrer Cerveró, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación* (pp. 165-190). Barcelona: Alertes.
- Fons, M. y Palou, J. (2008a). Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo. En J.L. Barrio (coord.). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 294-328). Madrid: La Muralla.
- Fons, M. y Palou, J. (2008b). Los relatos de vida y la presencia del otro. *Aula de Innovación Educativa*, 172, 16-19.
- Fons, M. y Palou, J. (2011). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. Hernández, J.M. Sancho y J. I. Rivas (coord.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrina-Recerca, 4. Consultado el 5 de febrero de 2012 en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Fox, C. (2006). Stories within stories: dissolving the boundaries in narrative research and analysis. En S. Trahar et al., *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives* (pp. 47-60). Oxford: Symposium Books.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- Gallego Arrufat, M. J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximación al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 49, 287-325.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1987). *El pensamiento psicopedagógico de los profesores*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET. Abstract 0819900010.

- Goddard, J.T. y Foster, R.Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. *Teaching and teacher education*, 17, 349-365.
- González Granda, J. F. (1986). Problemas de los profesores de EGB en sus primeros años de docencia: estudio de una muestra de profesores de EGB en la Comunidad Autónoma de Asturias. *Aula Abierta*, 46, 77-98.
- González Granda, J. F; Alvarez Menéndez, M. L. y González Pienda, J. A. (1991). El profesor principiante. Análisis de sus problemas. *Magíster*, 9, 109-128.
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1986). El pensamiento del profesor: un estudio de caso. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 91-108.
- González Piñeiro, M; Guillén Díaz, C. y Vez Jeremías, J.M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- González Rosas, J. L. (1993). *Construcció del pensament pedagògic en alumnes de magisteri*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET, Abstract 0719950767.
- González Rosas, J. L. (1996). Concepciones pedagógicas de los estudiantes de magisterio: más allá del pensamiento del profesor. *Bordón* 48 (1), 53-71.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (8), 733-758.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub.
- Goyette, G. y Lessard-Hebert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.

- Heath, B.S. y Street, B.V. (2008). *On ethnography. Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho y J. I. Rivas (coord.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrina-Recerca, 4. Consultado el 27 de noviembre de 2011 en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández, F; Sancho, J.M. y Rivas, J. I. (coord.). (2011). Historias de vida en educación: biografías en contexto. *Esbrina-Recerca*, 4. Consultado el 29 de noviembre de 2011 en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Holt, N.L. (2003). Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic writing story. *International Journal of Qualitative Methods* 2 (1). Consultado el 17 de abril de 2009 en http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/pdf/holt.pdf
- Huberman, M., Thompson, C., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good, y I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I* (pp. 19-98). Barcelona: Piados.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. Mc Ewan y K. Egan (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Jurado, M.D. (2011). *La investigación autobiográfica en educación*. II Jornadas de Historias de Vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia. Málaga, 9-10 de Junio. Consultado el 15 de diciembre de 2012 en http://procie.uma.es/jornadashve/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=29
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- Latorre, M. A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Universitat de Barcelona: Editoria publicacions.
- Latorre, M. A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, M. A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Leite, A. E. (2011). *Relato de una investigación: relato de relatos*. II Jornadas de Historias de Vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia. Málaga, 9-10 de Junio. Consultado el 5 de diciembre de 2011 en http://procie.uma.es/jornadashve/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=29

- Leroy, C. (2011). *Etude de l'analyse de leur activité par des enseignants débutants comme occasion de développer la réflexivité et la régulation de leur action: mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011. Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle. Consultado el 11 de julio de 2012 en <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/140.pdf>
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J.M. Sancho y J. I. Rivas (coord.), *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto*. Esbrina-Recerca, nº 4. Consultado el 5 de febrero de 2012 en <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- López-Barajas, E. (coord.). (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- López Górriz, I. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. *Diálogos*, 53, 29-38.
- López Ruiz, J. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Archidona: Aljibe.
- Lowyck, J. (1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación? En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 121-134). Alcoy: Marfil.
- Mancila, I. et al. (2011). *Retos en la construcción de sentido en la investigación narrativa*. II Jornadas de Historias de Vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia. Málaga, 9-10 de Junio. Consultado el 18 de diciembre de 2011 en http://procie.uma.es/jornadashve/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=29

- Marcelo García, C. (1986). *Planificación y enseñanza: un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET, Abstract 0119910201.
- Marcelo García, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marcelo García, C. (1988a). Análisis de los procesos de selección de contenido y su enseñanza en profesores de Educación General Básica principiantes y expertos. En A. Villa et al. *Perspectivas y Problemas de la Función Docente* (pp. 90-105). Madrid: Narcea.
- Marcelo García, C. (1988b). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza*, 6, 61-80.
- Marcelo García, C. (1988c). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B. En L.M Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 277-300). Alcoy: Marfil.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a Enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E
- Marcelo García, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo García, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordon*, 1, (48), 5-25.
- Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1 (13), 1-25.

- Marcelo García, C., Mayor Ruiz, C. y Sánchez Moreno, M. (1995). El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes. *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 10-11, 135-154.
- Margallo, A. M^a. (2008). El profesor investigador ante la complejidad del aula. Ejemplo del dispositivo de investigación-acción aplicado a un proyecto literario. En J. L. Barrio (coord.). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 89-106). Madrid: La Muralla.
- Martínez Álvarez, L. (1999). El eslabón perdido: entre la formación inicial y la formación permanente. *Apuntes de CPR*, 9, 42-46.
- Mayor Ruiz, C. (1996). Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios. *Bordon*, 1, (48), 27-71.
- McDermott, R. y Varenne, H. (2006). Reconstructing culture in educational research. En G. Spindler y L. Hammond, *Innovations in educational ethnography. Theory, methods, and results* (pp. 3-32). New Jersey: LEA.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata
- Median Millán, J.L. (2001). El diario del profesor, un reflejo del aula. *Cuadernos de pedagogía*, 305, 67-70.
- Medina, A. (1996). La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: posibilidades y limitaciones. En E. López Barajas, *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 95-125). Madrid: UNED.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1997). Análisis y evolución del conocimiento y creencias del profesorado: la construcción del conocimiento profesional en la última década. *Publicaciones*, 25-26-27.

- Medina, A; Domínguez, M. C. y Pérez, R. (2002). Biographic self-reflection as basis of the researcher's development. En M. Kiegelmann (Ed.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (pp. 186-199). Tubinga: Verlag Ingeborg Huber. Consultado el 21 de febrero de 2003 en http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/943/pdf/nexus_vol2.PDF
- Melief, K. Tigchelaar, A y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-37). Barcelona: Octaedro.
- Miguel, J.M. de (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mir, M.L; Riera, M.A; Rodríguez R.I. y Rossello, M.R. (1990). La metodología de la investigación-acción al servicio de los profesores noveles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 51-60.
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- Moral Santaella, C. y Pérez García, M^a (1996). La discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor. *Bordon*, 1(48), 73-87.
- Munby, H. (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En L.M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 63-86). Alcoy: Marfil.
- Muñoz González, F. (2006). El diario del profesor como instrumento de reflexión sobre la práctica docente. En *Premios nacionales de investigación educativa y tesis doctorales 2005* (pp. 159-188). Madrid: C.I.D.E.
- Murakami, H. (2010). *De qué hablo cuando hablo de correr*. Barcelona: Tusquets.

- Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. En J. Herrera; M. Abril y C. Perdomo, *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 302-312). Publicaciones Universidad de la Laguna.
- Palou, J. (2011). La construcción de textos reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 62-67.
- Palou, J. y Ballesteros, C. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En M. Vilá (coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 101-114). Barcelona: Graó.
- Palou, J. y Fons, M. (2011). *El yo y el nosotros en la configuración de las experiencias: espacio y personajes en los relatos de vida lingüística*. II Jornadas de Historias de Vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia. Málaga, 9-10 de Junio. Consultado el 10 de mayo de 2012 en http://procie.uma.es/jornadashve/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=29
- Parker, Z. (1998). *Becoming an action researcher: an exploration of one significant moment in the auto/biography of my learning*. The Second International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, UK, August 16-20.
- Pedrín Cisneros, A. G. (2001). *Estudio comparativo entre un profesor experto universitario y un profesor novato universitario; sobre la reflexión que hacen de su propio discurso verbal, y en los recursos empleados para evidenciar su conciencia del texto*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET, Abstract 0520020052.
- Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa et al., *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- Porlán Ariza, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Porlán Ariza, R. et al. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada
- Pujadas Muñoz, J.J. (2002). *Cuadernos metodológicos 5. El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS
- Ramos Pérez, M. I. (1991). *La formación del profesor desde el conocimiento de su estructura de pensamiento*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET. Abstract 1419990175.
- Requejo, A. y Cortizas, C. (1996). *Las historias de vida en educación de adultos*. En E. López, *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 29-48). Madrid: UNED.

- Reyes, M.M (1996). Propuestas para el análisis de datos obtenidos de la aplicación de métodos biográficos. En E. López, *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 255-261). Madrid: UNED.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Río Sardonil, D. del (1996). Elaboración de una historia de vida. En E. López, *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 137-160). Madrid: UNED.
- Roig Ocampos, M. C. (1996). *Formación de profesores para el desarrollo del pensamiento crítico*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET, Abstract 0520010055.
- Rosiek, J. (2006). Toward teacher education that takes the study of culture as foundational: building bridges between teacher knowledge research and educational ethnography. En G. Spindler y L. Hammond, *Innovations in educational ethnography. Theory, methods, and results* (pp. 259-285). New Jersey: LEA.
- Roth, W.M. (2004). Autobiography as scientific text: a dialectical approach to the role of experience. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (5). Consultado el 15 de marzo de 2007 en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/635/1380>
- Salgueiro, A. M^a. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- San Martín Alonso, I.A. (1985). *Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación*. Abstract extraído el 12 de marzo, 2003 de la base de datos REDINET. Abstract 1619860132.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Serón, J.M; Porras, R. y Aguilar, A. (1997). Un cuestionario sobre el pensamiento práctico utilizado como instrumento de socialización anticipatoria a través del fomento de la autoconciencia. VIII Congreso de Formación del Profesorado. Ávila, 5-7 de Junio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Consultado el 23 de octubre de 2008 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224236356.pdf.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Shulman, L.S. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos*, vol. III, 3ª ed. (pp. 9-91). Barcelona: Paidós Educador.
- Smith, L.H. (2000). Biographical method. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (2ª ed.) (pp. 286-305). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Spindler, G. y Hammond, L. (2006). *Innovations in educational ethnography. Theory, methods, and results*. New Jersey: LEA.
- Stake, R. (1994). Case study. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Tabachnick, B. y Zeichner, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En L.M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 135-148). Alcoy: Marfil.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tierney, W. (2000). Undaunted courage: life history and the postmodern challenge. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (2ª ed.) (pp. 537-553). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Torres, J. (1986). El diario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 142, 52-55.
- Trahar, S. et al. (2006). *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Veenman, S. (1984). Percieved problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa et al., *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Madrid: Narcea.
- Vera Vila, J. (1988). *El profesor principiante (las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza)*. Valencia: Promolibro.
- Vez Jeremías, J.M; Alario Trigueros, C. y Guillén Díaz, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Villa, A. (coord.). (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Villar Angulo, L.M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

- Wallace, M.J. (1998). *Action research for language teachers*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Watson, S. (2006). The stories people tell: teaching narrative research methodology in New Zealand. En S. Trahar et al., *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives* (pp. 61-75). Oxford: Symposium Books.
- Wittrock, M. C. (1989). La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós/MEC.
- Wittrock, M. C. (1989). La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós/MEC.
- Wittrock, M. C. (1990). La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós/MEC
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/ MEC.
- Yinger, R. (1986). Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L.M. Villar, *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Yinger, R. y Clark, C. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L.M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 175-196). Alcoy: Marfil.
- Zabalza, M.A. (1987). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4-5, 109-138.
- Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

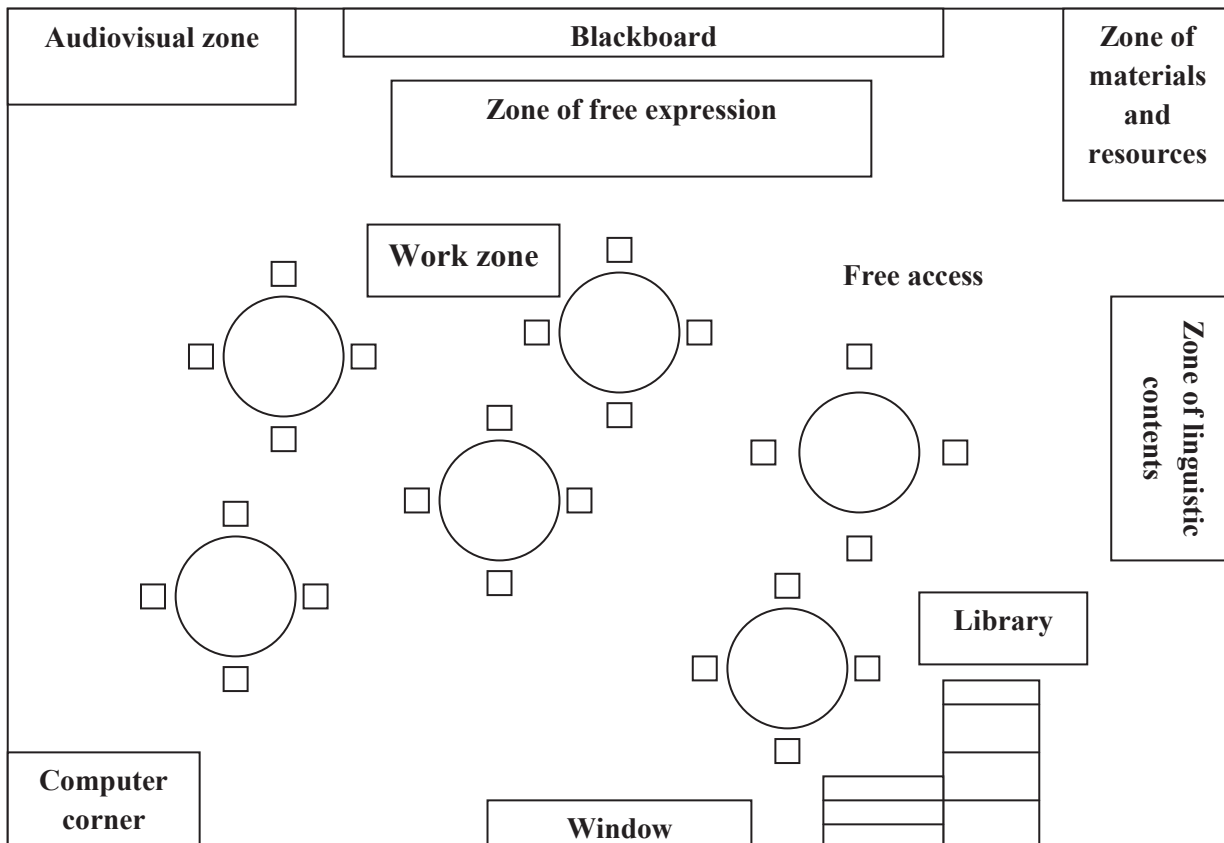
- Zoe, P. (1998). *Becoming an action researcher: an exploration of one significant moment in the auto/biography of my learning*. Second International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, UK, August 16-20, (paper). Consultado el 10 de abril de 2004 en <http://resources.educ.queensu.ca/ar/sstep2/parker.htm>

- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: GRÁFICO DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS DEL AULA DE INGLÉS.....	Pág. 1
ANEXO II: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE WRITING 1º CICLO.....	Pág. 2
ANEXO III: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE WRITING 2º CICLO.....	Pág. 4
ANEXO IV: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE WRITING 3º CICLO.....	Pág. 6
ANEXO V: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE VOCABULARIO.....	Pág. 9
ANEXO VI: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE CONTENIDOS GRAMATICALES.....	Pág. 16
ANEXO VII: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE CONTENIDOS SOCIOCULTURALES.....	Pág. 20
ANEXO VIII: EJEMPLOS DE HOJAS DE REGISTRO.....	Pág. 23
ANEXO IX: EJEMPLOS DE CORRECCIÓN DE ACTIVIDADES.....	Pág. 25
ANEXO X: EJEMPLOS DE CONTROLES.....	Pág. 27
ANEXO XI: EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE CARÁCTER EVALUATIVO.....	Pág. 32
ANEXO XII: EJEMPLO DE CUADRO DE TEMPORALIZACIÓN.....	Pág. 36
ANEXO XIII: EJEMPLO DE CUADRO DE PROGRAMACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA.....	Pág. 37
ANEXO XIV: DIARIO CURSO ESCOLAR 2002-2003.....	Pág. 38
ANEXO XV: DIARIO CURSO ESCOLAR 2003-2004.....	Pág. 110
ANEXO XVI: REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN LAS BASES DE DATOS REDINED y TESEO.....	Pág. 265
ANEXO XVII: REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN LA BASE DE DATOS ERIC.....	Pág. 281

ANEXO I**GRÁFICO DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS DEL AULA DE INGLÉS**

ANEXO II

EJEMPLOS ACTIVIDADES DE WRITING DEL 1º CICLO













Jaël

UW 3
LESSON 1

Write








I-SPY

Psst! Find the secret words.

	1 G I N	1 	5 	9 
	2 G I R L	2 	6 	10 
3 C A R		3 	7 	11 
	4 T R E E	4 	8 	12 
	5 H O U S E			
	6 D O G			
	7 B A L L			
8 B O Y				
	9 C A T			
	10 C A N D L E			
	11 K I T E			
12 P R E S E N T				

The secret word is ...

BIRTHDAY CAKE

1 	4 	7 
2 	5 	
3 	6 	

The secret word is ...

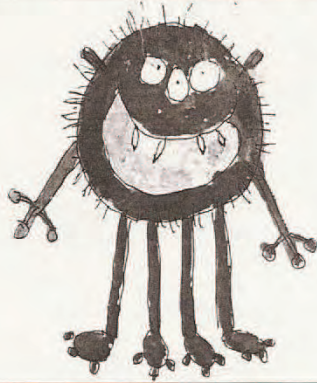
	1 B E D			
	2 B A G			
	3 R U L E R			
4 P E N C I L				
	5 B O O K			
	6 M O O N			
	7 S U N			

UNIT 8

LESSON 5

Write

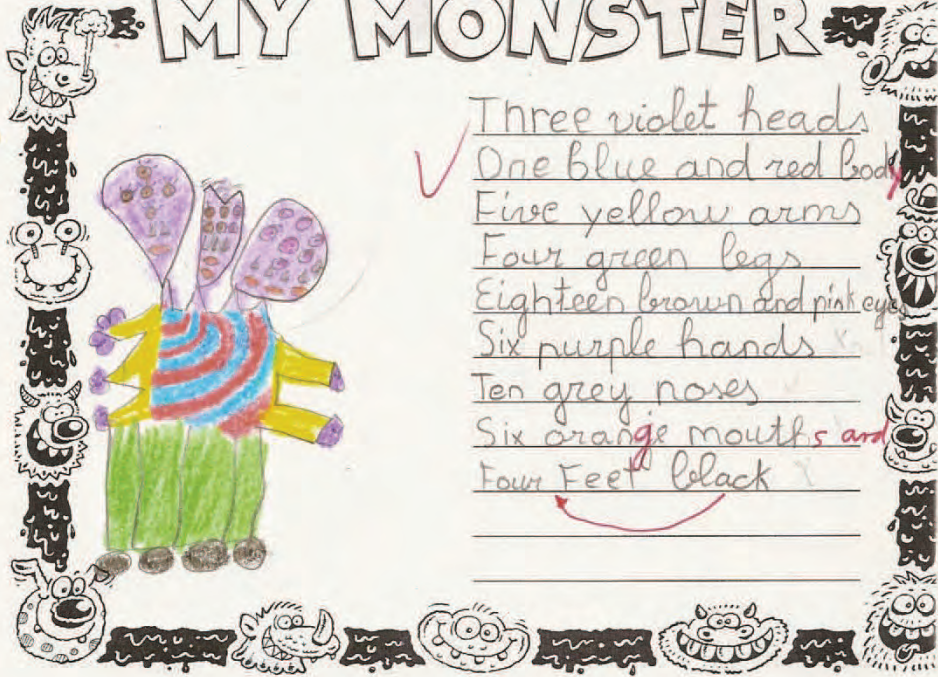
big two got small four my It's eyes



This is my monster.
IT'S yellow.
 It's got three eyes.
 It's got a big mouth.
 It's got four legs
 and two arms.
 It's got two small ears.

Draw and write

MY MONSTER




Three violet heads
 ✓ One blue and red body
 Five yellow arms
 Four green legs
 Eighteen brown and pink eyes
 Six purple hands
 Ten grey noses
 Six orange mouths and
 Four Feet black

ANEXO IIIEJEMPLOS ACTIVIDADES DE WRITING DEL 2º CICLO

MY MEALS Very Good


BREAKFAST

I have breakfast at a quarter past eight.
 I eat biscuits, toast and cereal. I drink milk.
 I don't eat omelette and rice. I don't drink orange juice.
 My favourite food is hot chocolate and waffles.




LUNCH

I have lunch at a half past two.
 I eat for first dish a salad, for second dish hamburgues. I drink water.
 I eat for pudding just I don't eat pudding. I don't drink tea.
 My favourite food is spaghetti, chicken and ice cream.



DINNER

I have dinner at a quarter past nine.
 I eat fried eggs and spaghetti. I drink orange juice.
 I don't eat seafood. I don't drink coffee.
 My favourite food is pizza and cake.



CORBIN BLEU

Clara.



B

This person is Corbin Bleu,
 he is 28 years old.
 He is from Nueva York.
 He has got curly and brown
 hair and brown eyes.
 He's wearing a green and
 white shirt and jeans.
 He likes ~~the~~ animals, ~~the~~ music
 and ~~go~~ with his friends.



ANEXO IV

EJEMPLOS ACTIVIDADES DE WRITING DEL 3º CICLO



Dear Fans of Hilary Duff

My name is Paula
 I'm 11 years old
 I living in a flat, in Vallado-
 lid, in Spain
 I collect labels
 I like sport. I can
 play table Tennis and
 I can play violin.
 I've got a two birds.
 Before ^{I had} have got a turtle
 a fish, a duck and a dog.
 I like your music, It's
 fantastic. and I like
 to go (of the shops)
 I like TV ^{shopping} program of
 music and the Serrano.

XXX

From:
 Paula Gutiérrez

The collage includes a large photo of Hilary Duff on the right, a vertical strip of photos on the left, and a grid of smaller photos at the bottom. A small red heart is drawn in the center of the bottom section.

MY LAST HOLIDAY



During my holidays last year,

I camped in Madrid.

It was fantastic.

I played on the campidly

I went to Huelva,

to competition the table tennis.

Too I ^{also} went to Calella

"Barcelona" and I bathed ^{swam}

on de bicij on the beach

Later, I went to the

Terra Mítica world

park. It was (great) great

In September,

I ^{went to} every days ^{to} the square for playing

This holiday was fantastick

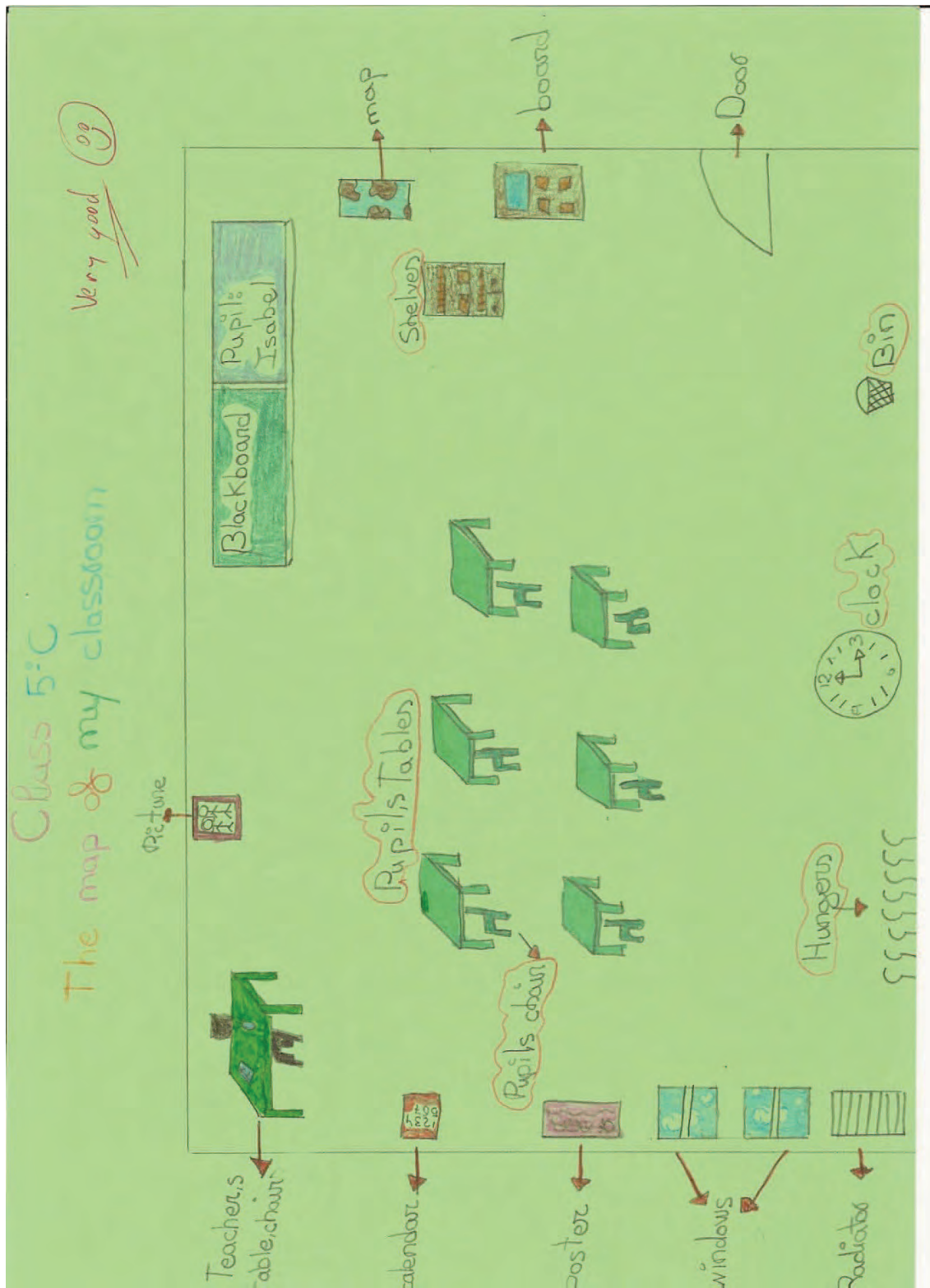
! E N D !

It's hot and sunny.



ANEXO V

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE VOCABULARIO



MY TIMETABLE

TIME/DAY	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
9:00 - 10:00	Language 📖	Language 📖	English NAME 📖	Physical Education 🏃	Physical Education 🏃
10:00 - 11:00	Maths 😊	Science ✂️	Language 📖	Language 📖	Language 📖
11:00 - 11:50	Science ✂️	English NAME 📖	Art 🎨	Music 🎵	Maths 😊
11:50 - 12:20	Break 😊	Break 😊	Arts 😊	Break 😊	Break 😊
12:20 - 13:10	Physical Education 🏃	Art 🎨	Maths 😊	Religion ☯️	English NAME 📖
13:10 - 14:00	Physical Education 🏃	Religion ☯️	Science ✂️	Maths 😊	Science ✂️

Pupil: Isabel



In my Neighborhood, There are

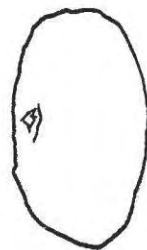
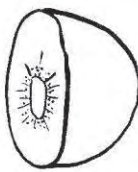
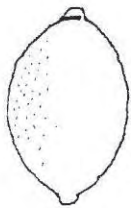
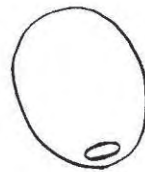
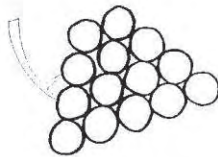
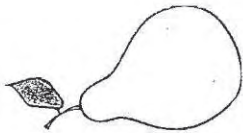
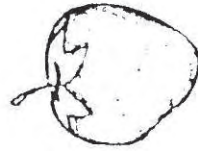
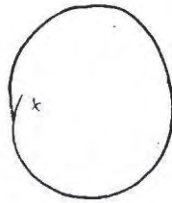
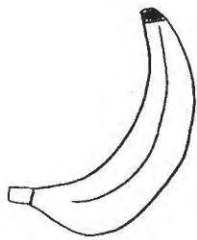
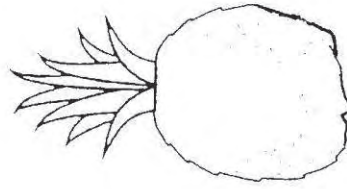
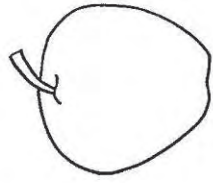
In my Neighborhood, (THE DELICIAS)

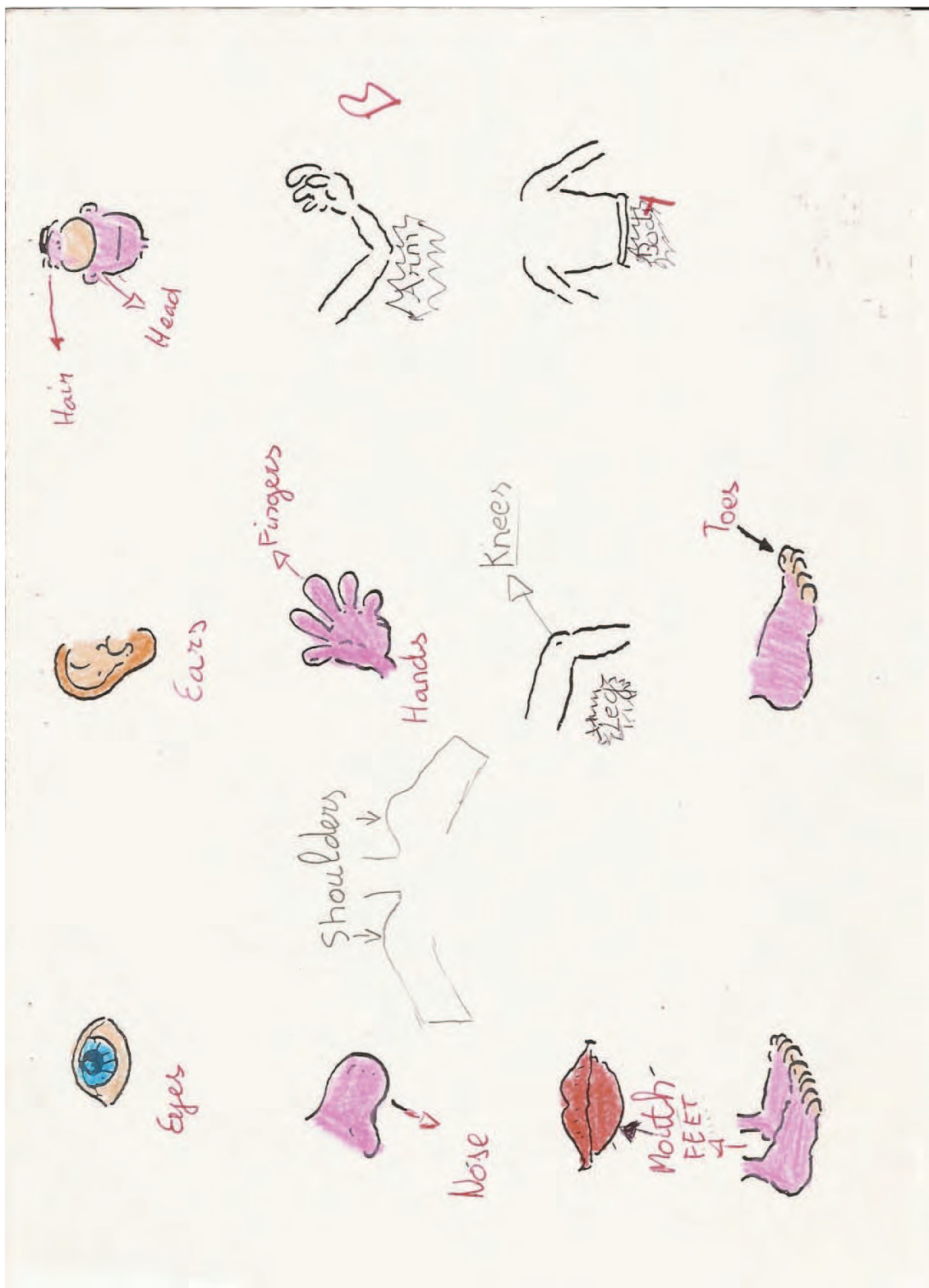
- There is a Train Station.
 - There is a Park.
 - There are lots of houses.
 - There are 4 shops; Sweet Shop, Telephone Shop, Fruit shop and one premises.
 - There are a two Garages.
 - There is a Hairdresser's
 - There are a Park and Restaurant
- I live in one square, with 4 benches and one tree.
- There was a Market,
 - There is not cinemas, hospital.....
- i Jo!
- My neighborhood, I love.

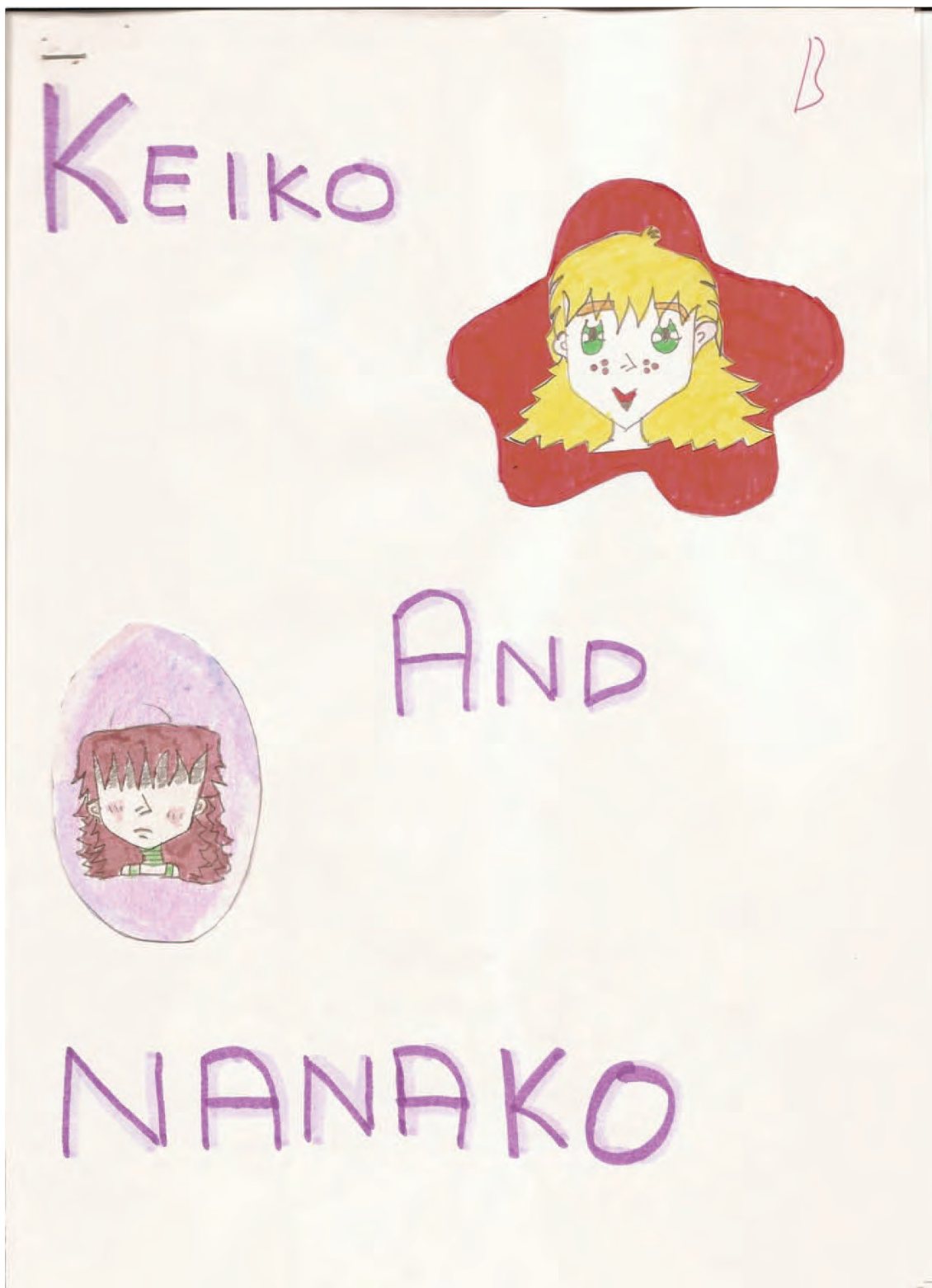


6ºB Paula G R

FRUITS





ANEXO VIEJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE CONTENIDOS GRAMATICALES



KEIKO

Keiko's the hero.

She has got orange and long hair

She has got green and bigger eyes than Nanako.

Keiko has got six freckles and shortest ears

She's ^{the} tallest and ^{she is} thin.

She is ~~very~~ prettier than Nanako and ^{she has} fairest skin

She is ^{the} youngest. She's got fourteen years old

She is wearing purple T-shirt, purple skirt, brown boots and green gloves

She hasn't short hair, smaller ~~eyes~~ and blue eyes

She isn't ^{the} fairest, oldest and uglier than Nanako





NANAKO

Nanako is the villain

She has got ~~the~~ ^{shortest} and brown hair

She has got ~~the~~ ^{smallest} and blue eyes

She ~~is~~ ^{is} ~~shorter~~ than Keiko and thin

She is ugly and ~~fair~~ ^{she has} skin

She is ~~the~~ ^{the} oldest, she is got nineteen years old

Nanako is wearing red and yellow dress and red boots

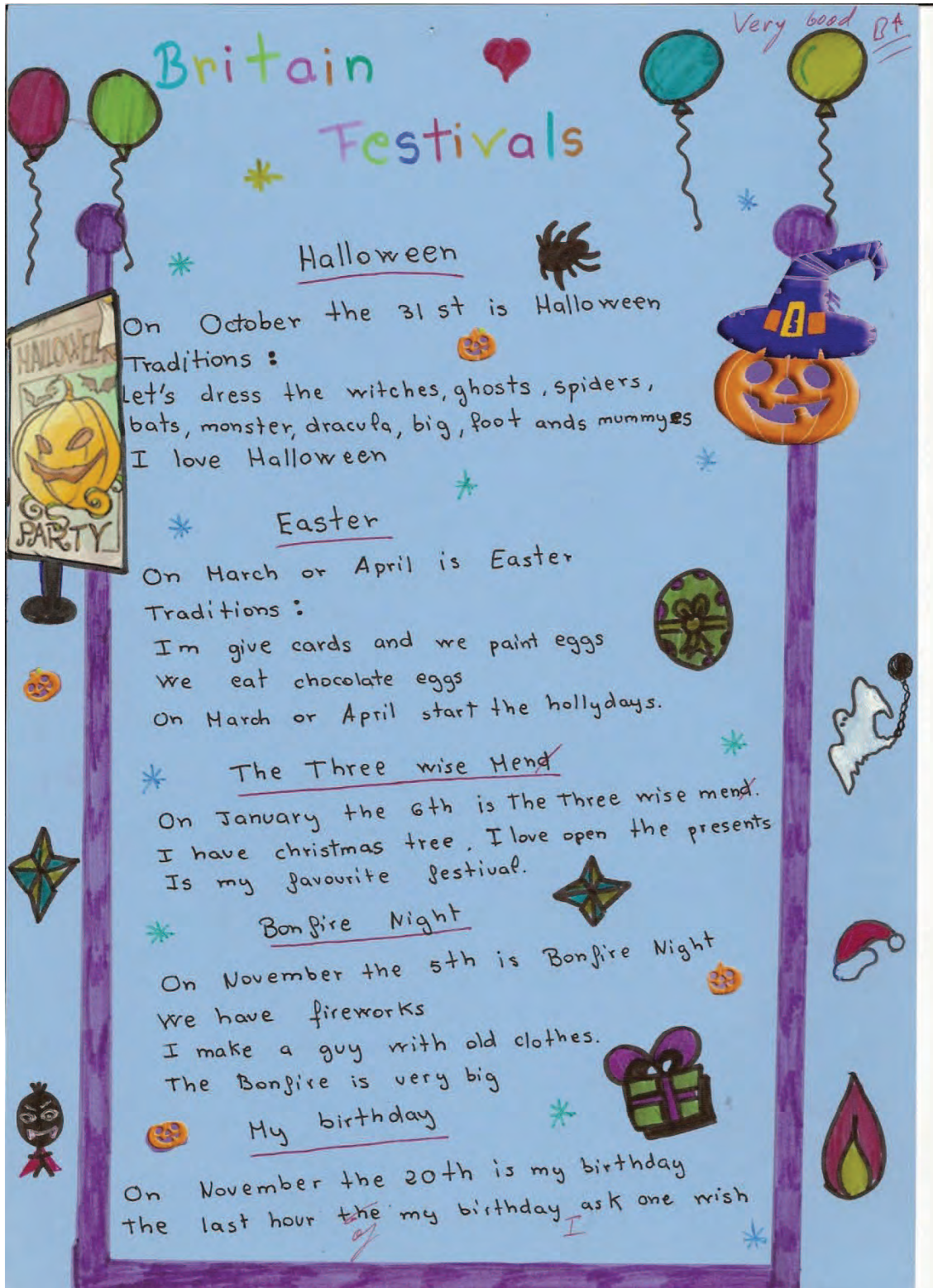
She hasn't glasses, freckles, longest hair, biggest eyes and green eyes

She isn't ~~fat~~ ^{fat}, ~~youger~~ ^{youger}, and prettier than Keiko



How many _____ have you got?

NAME	BROTHERS	SISTERS	UNCLES	AUNTS	COUSINS	GRANNIES	GRANDDADS

ANEXO VIIEJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE CONTENIDOS SOCIOCULTURALES

MY FAVORITE PAGE

By ~~Shirley~~ R.

Transylvania

I'm going to visit the castle of Dracula Count. I love it!!

I'm going to visit Carpathes mountains.

I'm going to swim to the Black Sea. I want it!! ^{hope}

I'm going to go on summer holidays because on winter ^{it's} water very cool!!

I'm going to visit of Transylvania city. So I'll go shopping!!

I'm going to talk ^{Rumors} ^{RUMOR}



The Transylvania Relief



The Transylvania Flag



Castle of Dracula (Braşov)



Count Dracula (Vlad el Impaler)



ANEXO IX

EJEMPLOS DE CORRECCIÓN DE ACTIVIDADES



Worksheet Unit 5

Photocopy Master

33

Write and draw.

ALE

Cool

~~run~~ fly jump throw dive swim skate ski cycle play

SUPERSPORT!



Supersport is fantastic!

Supersport can run
50 kilometres in ten
minutes.

Supersport can't fly.
Supersport can jumping
5.000 kilometres.

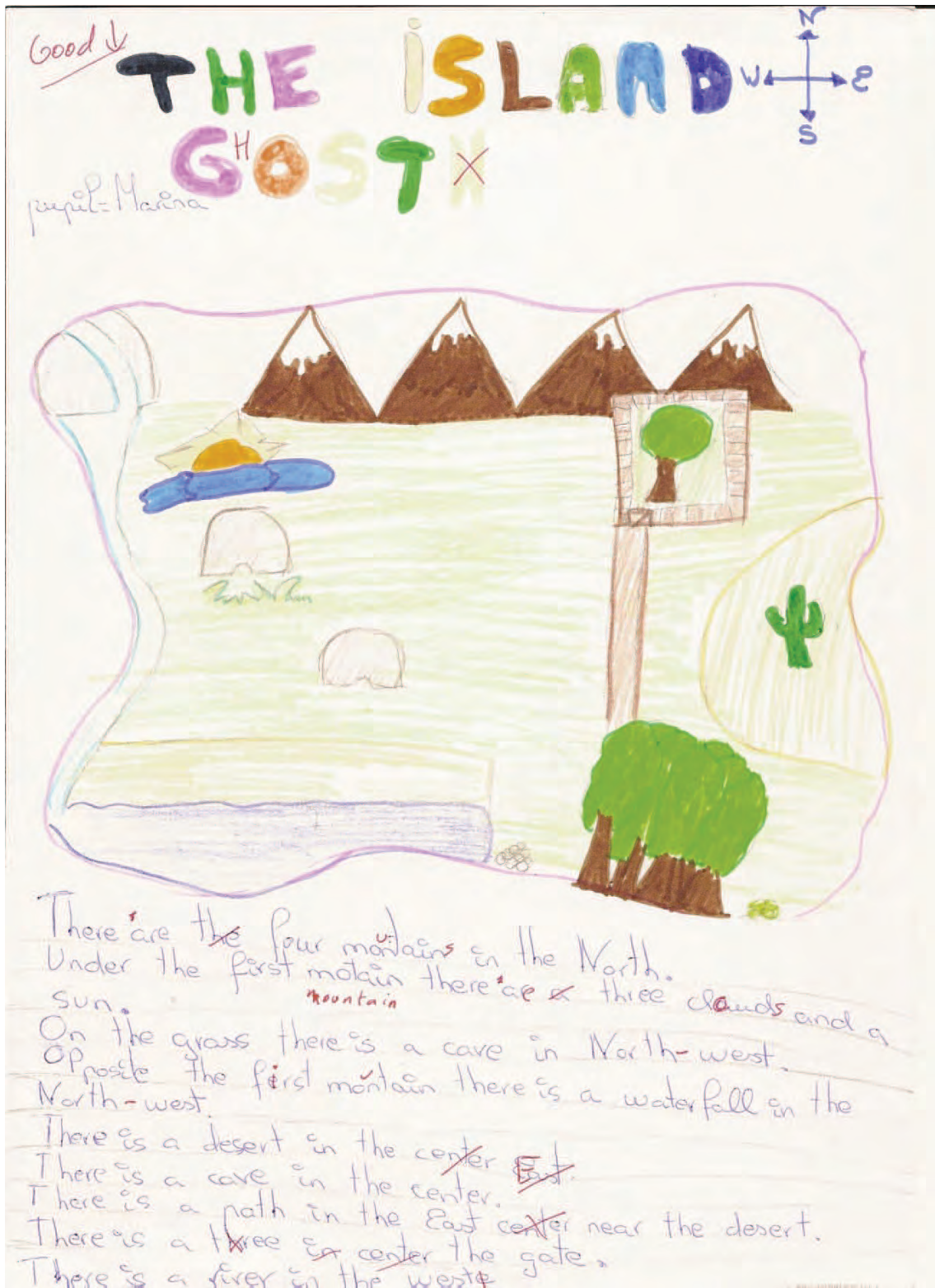
He can throw the ball
20 metres long.

He can diving ^{during} 50 seconds. He can swimming ~~in~~ 4 hours.

Supersport can rollerskate, ~~ice~~skate, ^{do}skateboard
and snowboard. He can skiing 120 kilometres.

Supersport ^{can} cycling very fast 1000 kilometres hours.

Supersport ^{can} playing rugby, football, tennis,
basketball and baseball.



ANEXO X**EJEMPLOS DE CONTROLES****ENGLISH TEST. 2nd EVALUATION**

NAME _____

COURSE _____

1) Write the words in Spanish:

To hop: _____ pouch: _____ tongue: _____

ant: _____ nest: _____ everyone: _____

To help: _____ To watch out: _____ danger: _____

Ivory: _____ fur coat: _____ free: _____

2) Write the words in English:

melena: _____ beber: _____ oso pardo: _____

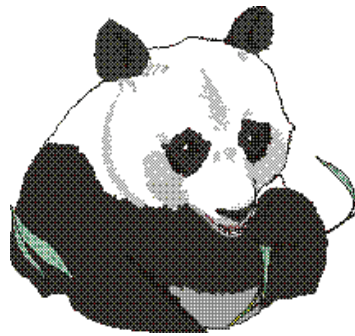
suave: _____ fuerte: _____

oso hormiguero: _____ pavo real: _____

cisne: _____ animal terrestre: _____ avestruz: _____

Sudáfrica: _____ Europa del este: _____

3) Describe the following animal:

4) Read the text, make questions about this animal and answer them:

This is a Panda Bear. They live in hot and wet countries in Asia, in bamboo forests. They are in danger because they only eat bamboo leaves. They are very heavy, about 100 kilos and very big, 3 meters long. They live for fifty years and they sleep for twelve hours a day. They are slow animals, they can walk, climb and run, but they can't swim, jump or fly. They have big claws, sharp fangs and soft fur. They are fantastic animals!

a) _____

(land animal)

b) _____

(dónde vive)

c) _____

(cuánto vive)

d) _____

(qué come)

e) _____

(qué puede hacer)

f) _____

(¿tiene...?)

SOB-

HIGHER

Unit 4 Test

Name _____ Date 18-3-2018

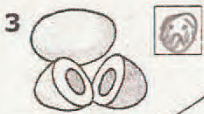
Listen and put a tick ✓ or a cross X. **CD2 67** Write.



I like chocolate.



I love crisps.



I hate eggs.



I don't like sandwiches.



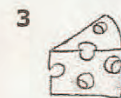
I don't like ice cream.

Listen and draw ☺ or ☹. **CD2 69** Write.

	☹ I don't like cheese.	☺ I like chocolate.	☹ I hate eggs.	☺ I like ice cream.
	☺ I like cheese.	☹ I don't like chocolate.	☺ I love eggs.	☹ I hate ice cream.

Read and draw ☺ or ☹.

I like cheese.
I don't like tomatoes.
I like bananas.
I don't like chicken.
I don't like chips.



Look and write.

1 Do you like bread? Yes, I do.

2 Do you like sausages? Yes, I do.

3 Do you like chicken? No, I don't.

Write.

1 I like chips.

2 I like rice.

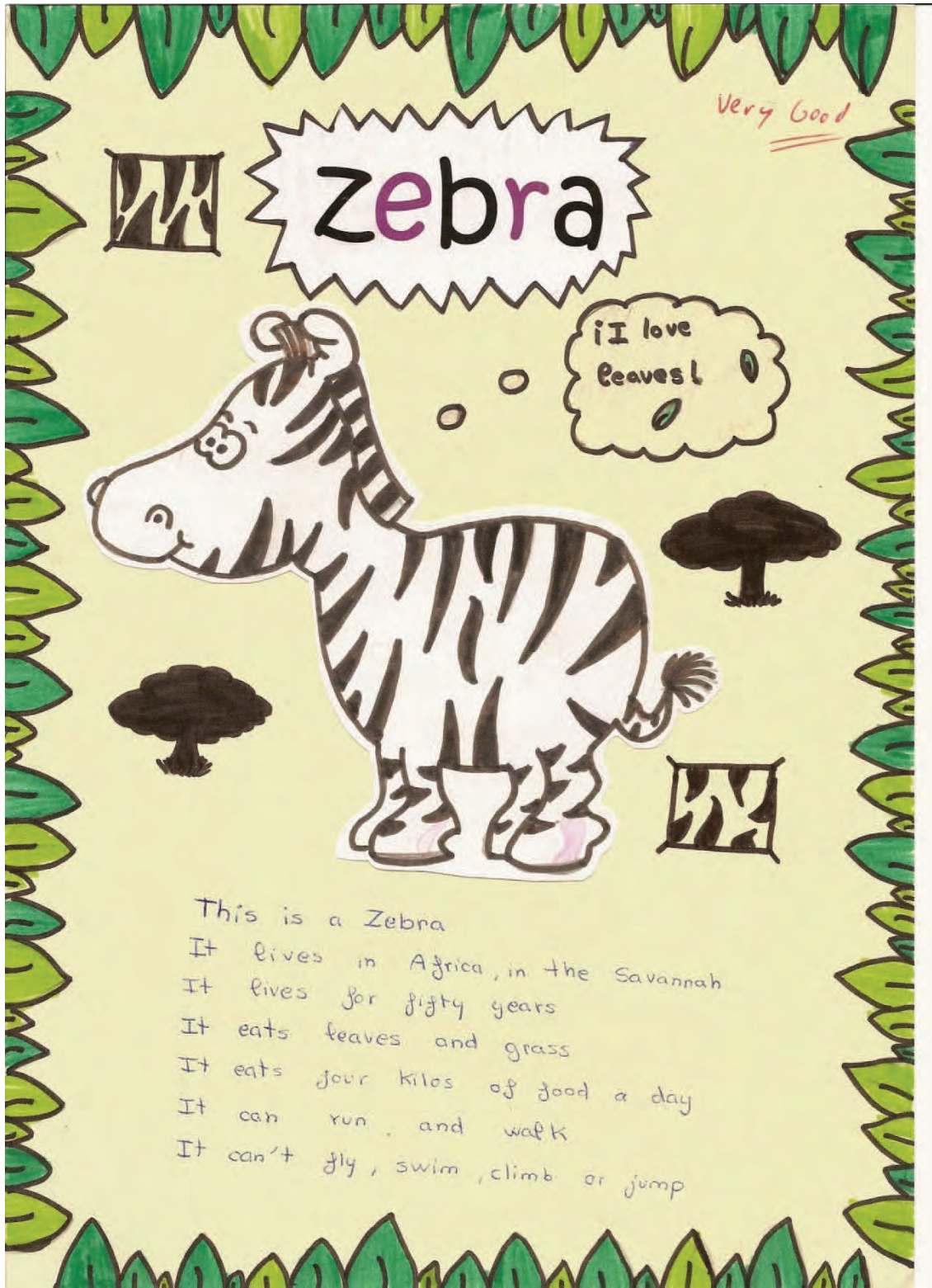
3 I ~~don't~~ like salad.

4 I like bread.

5 I love bananas.

Look and talk.



ANEXO XIEJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE CARÁCTER EVALUATIVO

It drinks six litres of water a day
It has got big ears, small legs,
tail with hair and muzzle
It has got mane and it has got
stripes on the body, on the tummy
~~don't~~ ^{it} hasn't got stripes
~~The~~ zebra is smaller than horse
~~The~~ lions eat zebras
Its body's measure is 1,3 meters.
Its ~~cat~~ body is strong. It sleeps
for twelve hours a day



iii END iii

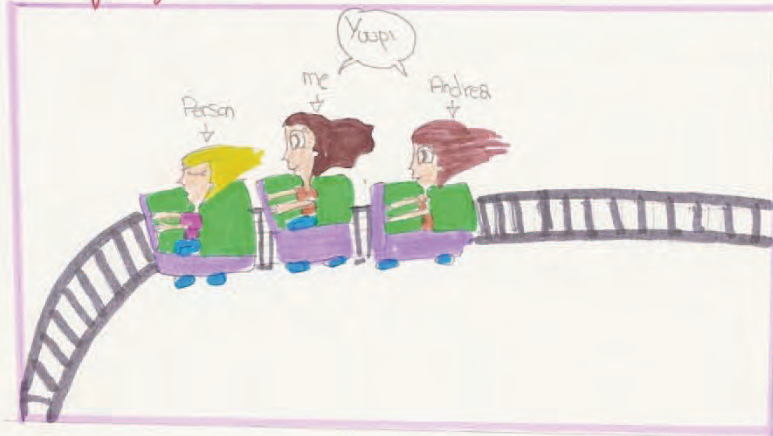
ONE DAY IN PARIS

My favorite place is Paris. I love Paris! Because it's very big, pretty... I ~~am~~
going ^{to} Paris tomorrow with Andrea

The morning I ~~going to~~ ^{will} go to the beach, but ~~it~~ ^{it} is not in Paris. In Paris ~~it doesn't~~ ^{there isn't a} beach.



Later I'm going ~~to~~ ^{to} go to ~~the~~ ^{to} hotel. In the afternoon I'm going eat and at half past six I'm going to go to visit the city. The city it's very pretty. Later I'm going to go to Disney Land Resort Paris. It's very cool and I love Disney! It has a lot of ~~much~~ ^{fairground} attractions.



At night hoping to visit the Eiffel tower. It's very big but is very pretty. Of course I am going to climb the Eiffel tower. This is the unforgettable



THE END

ANEXO XII
EJEMPLO DE CUADRO DE TEMPORALIZACIÓN.

Nº	TEMA	SESIONES	TEMPORALIZACIÓN
	PRIMER TRIMESTRE		
Starter	Starter Lesson	4	Del 14 al 25 de Septiembre.
1	A real cowboy	8	Del 28 de Sept. al 23 de Octubre.
2	Bathtime for Fifi	8	Del 26 de Octubre al 27 de Noviembre.
Bonfire	Bonfire Night (5th November)	2	Del 3 de Noviembre al 6 de Noviembre.
Food	Food	2	Del 30 de Noviembre al 11 de Diciembre.
Christmas	Christmas Time	2	Del 14 de Diciembre al 22 de Diciembre.
	SEGUNDO TRIMESTRE		
3	The hungry rat	8	Del 11 de Enero al 5 de Febrero.
Pancake	Pancake Day	2	Del 8 de Febrero al 19 de Febrero.
4	Night and Day	8	Del 22 de Febrero al 19 de Marzo.
Shops	Shops	2	Del 22 de Marzo al 31 de Marzo.
	TERCER TRIMESTRE		
5	Off to school	8	Del 12 de Abril al 7 de Mayo.
6	Our planet	12	Del 10 de Mayo al 4 de Junio.
	Repaso y evaluación	6	Del 7 de Junio al 22 de Junio.

ANEXO XIII: EJEMPLO CUADRO DE PROGRAMACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA

Unit 6: "Fly me to the Moon"		3 rd Term	6 sessions
OBJECTIVES	CONTENTS	ACTIVITIES	ASSESSMENT
<p>To understand orally and in writing the story of the unit.</p> <p>To extract specific information from an oral dialogue in simple past.</p> <p>To identify and to use the vocabulary about a space mission.</p> <p>To exchange information, orally and in writing, about past events.</p> <p>To describe the natural resources and characteristics of a planet.</p> <p>To tell a historical event following a timing sequence with coherence.</p>	<p>Communicative Dimension:</p> <p>Communicative functions: Exchanging information about the resources of a natural environment. Asking and giving information about past events.</p> <p>Development of skills:</p> <p>Extraction of global information of an oral story.</p> <p>Extraction of specific information from a dialogue.</p> <p>Scanning a newspaper article</p> <p>Answer to oral and written questions about past events.</p> <p>Writing and making an interview.</p> <p>Recognising and using vocabulary about a space mission.</p> <p>Conversing about planets' features and resources.</p> <p>Linguistic Dimension:</p> <p>Basic structures: <i>There was/ were (water/atmosphere/...).</i></p> <p>Did you/ he/ she (land on, jump over, press the bottom,...)?</p> <p>Yes, I did, No, I didn't. I/ he / she didn't...</p> <p>I/ he/ she walked, went, talked, looked for, drank water,...</p> <p>Yesterday, the day before yesterday, last month/year...</p> <p>Basic vocabulary: Resources and energy: <i>coal, solar energy, gas, electricity, oil, solar panel...</i></p> <p>Space mission: <i>solar system, planets, aliens, galaxy, atmosphere, astronauts, travelled, explored, took off, landed, went back, run out, saved...</i></p> <p>Phonetic: /t/ /d/ /Id/</p> <p>Attitudinal and socio-cultural dimension:</p> <p>Respect and care of the natural environment.</p> <p>Reflection on the importance of the alternative sources of energy.</p>	<p>Central activities:</p> <p>"Calling the Earth" (radio conversation).</p> <p>"The newspaper article" (the mission route).</p> <p>"The best planet to live"</p> <p>"An interview to Armstrong"</p> <p>"Discovering a new planet"</p> <p>"Bilingual dictionary"</p> <p>Pro-action activities:</p> <p>Searching further information in Internet about resources in space.</p> <p>Ordering the sequence of a space mission.</p> <p>Support activities:</p> <p>To elaborate a poster with the planets of the Solar System writing the basic features.</p> <p>To compare the living conditions of different planets.</p>	<p><i>Students will be able to:</i></p> <p>Recognise and use the basic vocabulary about a space mission.</p> <p>Understand orally and in writing the story and the dialogue of the unit.</p> <p>Write an interview about a space travel in the past.</p> <p>Extract specific formation from a digital newspaper article.</p> <p>Describe the resources of different planets.</p> <p>Talk about past actions using regular and irregular verbs.</p> <p>Be conscious of their own actions related to the environment and the energy save.</p>

ANEXO XIV

DIARIO CURSO ESCOLAR 2002-2003

Martes, 12 de noviembre de 2002.

Hoy a primera hora, y como cada martes, me he dedicado a gestionar los recursos de informática del centro ya que soy el encargado y a preparar las clases del día. Respecto a esto último, aunque básicamente sigo la línea metodológica del libro de texto estoy intentando introducir los cambios que me parecen oportunos apoyándome en otros materiales, pero respetando tanto los tópicos como la temporalización, objetivos, contenidos básicos, etc. Soy consciente de que actualmente no estoy capacitado para llevar a cabo una programación alternativa a la del libro de texto que suponga cambios significativos. Carezco del tiempo suficiente para realizar esta labor en los seis cursos a los que doy clase, pero sobre todo siento que me falta algún tipo de apoyo profesional reflejado en la figura de un compañero de la misma área. Este es el principal problema de aquellos centros con una línea, en los que casualmente he ido a parar en mis dos años de experiencia como docente. Realmente se echa en falta un compañero con más experiencia que pueda aconsejarte respecto a materiales disponibles en el mercado, tipos de actividades, te transmita información sobre el nivel y necesidades de los alumnos en la materia, etc. Esta situación es altamente estresante cuando llegas a un centro por primera vez y con limitada experiencia pasas a ser el principal responsable de la enseñanza de un idioma en todos los niveles de un centro, limitado por unos materiales y libros de texto que no has elegido tú y frente a unos alumnos de los cuales desconoces su nivel y que con suerte están acostumbrados a una dinámica y metodología cercana a la tuya. Como se suele decir la experiencia es un grado y esta se adquiere con el tiempo, pero también con el esfuerzo, y pequeños cambios continuos suponen un gran cambio cualitativo y cuantitativo a lo largo de la vida profesional. No sé quién dijo una vez algo así como que las montañas vistas desde lejos parecen inaccesibles, llenas de riscos y acantilados, pero una vez en ellas las paredes infranqueables resultan ser paso a paso ligeras pendientes.

Hoy en la clase de 4º hemos continuado con la unidad relativa a las habitaciones de la casa y a la localización de personas y objetos en el espacio. Como cada día ha salido un alumno a realizar las rutinas del tiempo atmosférico y la fecha. Seguidamente hemos repasado el vocabulario de las habitaciones de la casa con las flashcards y las preposiciones de lugar con los dibujos. Después corregimos en común las actividades del día anterior que tenían para deberes y pasé a explicarles la actividad central de la sesión que se trataba de un juego de preguntas y respuestas con el fin de localizar un fantasma en las distintas habitaciones de la casa utilizando las estructuras adecuadas y las preposiciones de lugar necesarias.

Uno de los problemas con los que me encuentro a diario en esta clase es la falta de atención de algunos alumnos cuando estoy explicando una actividad nueva. Se dedican a terminar alguna actividad, ordenar el material...Es algo que me saca de quicio porque de la comprensión de estas pequeñas pautas depende el éxito de la actividad y su aprovechamiento por parte del alumno. Esta es la causa de la mayoría de mis conflictos con ciertos niños, su falta de atención puntual.

Al principio, y recordando una asignatura de la carrera de psicopedagogía, pensé que se podría deber al hecho de no diferenciar claramente en mi discurso aquellos aspectos más relevantes, incluso apoyando este cambio con el tono de voz e introduciendo claves verbales como “atención, esto es muy importante”. He probado esto en varias sesiones pero en ciertos alumnos no ha dado resultado. También he pensado que puede ser debido a su falta de motivación hacia ciertas tareas, pero ya lo he descartado porque suelen realizar las actividades con interés y cierto éxito.

Hoy creo que he encontrado la posible causa, he observado a un niño que no presta atención durante mis explicaciones. No le he llamado la atención para comprobar su conducta natural. Cuando los compañeros comienzan a hacer la actividad se queda un tiempo prudencial ordenando el material, saca punta al lápiz, etc. Seguidamente se levanta y me hace una pregunta de tal manera que si se la respondo le estoy explicando el mecanismo de la tarea, pero no me pregunta directamente qué hay que hacer. Esta vez le digo que eso ya lo he explicado y que no voy a responderle porque no ha prestado atención. Sigo observándole y al cabo de un rato le pregunta a una compañera lo que hay que hacer y comienza la tarea

terminándola con éxito. Otros dos o tres alumnos que no han atendido durante mis explicaciones realizan preguntas similares y presentan una conducta parecida. Creo que la causa de su falta de atención puntual está en que atender mis explicaciones, algunas de ellas en inglés en un tiempo limitado supone un esfuerzo que algunos alumnos no realizan si no es necesario. Es más sencillo que te lo vuelvan a explicar individualmente y a ser posible un igual.

Hoy les he dicho que yo sólo voy a repetir las cosas cuando no se han entendido, pero no cuando no se ha atendido ni escuchado, y no he permitido que los compañeros les ayudasen, los cuales hartos también de esta conducta les han recriminado que siempre están preguntando. Han estado sin realizar la actividad cuatro alumnos y espero que hayan entendido la nueva situación que pienso mantener las veces que haga falta hasta resolver su problema de atención.

Después del recreo he continuado con 3º las actividades de asimilación del vocabulario relativo a objetos de la clase y con juegos comunicativos para la interiorización de las estructuras lingüísticas básicas. Me estoy dando cuenta, o eso me parece, que avanzamos muy despacio. Me da la sensación de que perdemos demasiado tiempo con las rutinas (la fecha, el tiempo), canciones de entrada y salida, etc. Creo que estas actividades son necesarias pero restan mucho tiempo a la consecución de los objetivos y de la programación marcada por el libro de texto. Soy consciente de que no puedo guiarme por la temporalización de la guía didáctica, sino por el ritmo de aprendizaje de mis alumnos, pero al mismo tiempo existe una presión externa de los propios niños (que desean comenzar temas nuevos), de sus padres (que controlan el supuesto aprendizaje por el número de páginas del libro de actividades) e incluso de las propias editoriales que presentan colecciones de guías didácticas donde el libro del curso siguiente comienza apoyándose en las últimas lecciones del anterior. De momento la presión por “terminar el libro” no me está condicionando a la hora de introducir nuevas actividades, ampliar contenidos, etc. pero sí a la hora de seleccionar algunos por orden de prioridad. Actualmente estoy omitiendo actividades que supongan excesivo trabajo manual, especialmente los proyectos del final de cada lección. Lo que no se puede es pretender que un maestro introduzca rutinas en el aula, canciones, actividades de refuerzo, pro acción y retroacción, actividades periódicas de carácter evaluativo, proyectos, actividades relacionadas con acontecimientos sociales y culturales, fiestas..., y que cumpla la programación de la guía didáctica porque los padres e incluso algunos tutores así lo reclaman. Creo que es un error priorizar bajo criterios cuantitativos más que cualitativos, aunque en ocasiones lo hago.

Problemas de temporalización aparte, hoy como siempre ha habido algunos alumnos que no han hecho los deberes y ya es algo sistemático. Dichos deberes se limitan a actividades de consolidación y refuerzo, obviamente de las destrezas escritas, vocabulario, estructuras básicas, etc. que hemos trabajado. Son bastante sencillas y puntuales, pero hay alumnos que no las realizan. Creo que en lo que he fallado ha sido darles demasiada confianza creyendo en una responsabilidad o hábito de estudio que no tienen. Pensé en un primer lugar que si no tienen motivación intrínseca para realizar los deberes y llevar la asignatura al día habría que desarrollar una motivación externa. Premiarles por hacer los deberes no me parece una buena idea ya que tendría que premiar a todos y entraría en una dinámica de intereses más que de obligaciones y responsabilidad. El otro día se lo comenté a la tutora quien me dijo que había que estar encima de ellos constantemente. Creo que la solución está en la constancia y en el control continuo reflejando la gran importancia que los deberes tienen para el profesor.

Hoy mismo he comenzado recogiendo los deberes (anteriormente solíamos corregirlos en común) con el nombre y la fecha de entrega para que respeten los plazos. He revisado nada más entrar los cuadernos y los libros de actividades y he dejado sin recreo a aquellos que no los traían hecho. Pienso repetir esta operación de control todos los días hasta que se habitúen a hacer los deberes de manera sistemática. Creo que esta postura ha animado mucho a los que sí trabajan en casa ya que no se sienten como los “tontos” que se esfuerzan mientras otros hacen el vago sin consecuencias. Tengo cada vez más claro que en algunos casos si no existe un seguimiento y control por parte de los padres el maestro debe realizar esta función.

Cambiando de tema, hoy la clase de sexto la he comenzado preguntando cómo se forma el presente simple, el presente continuo y la forma del verbo “To be”, así como de otros verbos importantes. Llevo haciendo esto varios días aunque me ha creado un dilema que ya he superado. Por un lado eres consciente de que en Primaria el niño dispone de un pensamiento inductivo y por tanto no es capaz de reflexionar directamente sobre la lengua, y que es en la etapa de la ESO cuando el estudio gramatical estará más presente. Pero por otro lado, te das cuenta que en sexto los niños van a acceder a otro nivel educativo al año siguiente sin tener una base lingüística y gramatical sólida que les ayude a integrarse. Esto no quiere

decir que vaya a estar todo el año explicando gramática o facilitándoles listas de verbos de forma descontextualizada, sino que pretendo realizar ciertos paréntesis en las actividades comunicativas del libro para hacerles reflexionar sobre la lengua. De momento lo estoy haciendo sólo en 6º pero es posible que lo comience a hacer en 5º ya que les veo capacitados cognitivamente.

Además me anima el hecho de que la profesora del año pasado ya trabajaba con ellos estructuras gramaticales así como otros compañeros más veteranos y que son los propios alumnos quienes me lo están pidiendo con preguntas constantes (p.ej.: “¿qué es eso del *do* y el *does* en la preguntas?”). El principal problema es cómo integrar estas explicaciones con el libro de texto para que sean lo más significativas y contextualizadas posibles sin limitarse a ser paréntesis explicativos que no vienen al caso. Es difícil ya que actualmente los libros de texto se guían por el vocabulario y presentan una línea estructural y gramatical muchas veces anárquica.

La clase en general ha sido buena y he estado a gusto ya que no se han dado los problemas de conducta de principio de curso. En esta clase hay cuatro gitanos, dos de ellos quieren aprender y he conseguido motivarles y aislarles, incluso físicamente, de H. y R. los más conflictivos. Todos los profesores estamos de acuerdo en que vienen, cuando vienen, a molestar, comerse el almuerzo y jugar al fútbol en el recreo. Ya sé que desde la facultad se nos dice siempre que se debe motivar al alumno, hacer el aprendizaje significativo, cercano a su experiencia, etc. pero estos planteamientos que son ciertos en algunos casos son inútiles y absurdos. Estos dos niños no traen libro a clase y no piensan comprarlo, ni siquiera un cuaderno, y no es por falta de recursos ya que se les ha concedido la beca. El problema es que estas becas en vez de llegar al centro llegan directamente a las familias quienes se lo gastan en otras cosas. En estos casos, y aunque algunos compañeros ya están resignados, yo denunciaba la situación y si es necesario que les quiten las ayudas prestadas porque nos están tomando el pelo a todos. Desde la Administración se limitan a declararles como muchos absentistas, pero soy yo quien tiene que aguantar a un niño que viene cuando quiere, hace lo que quiere, se presenta con las manos en los bolsos y se dedica a molestar. Yo me pregunto ¿qué pasa con el derecho de los demás niños a aprender, a que no les molesten, a que el profesor no se pase la hora gritando...?. Parece que esto no se tiene en cuenta.

Yo la verdad es que si no vienen estos dos elementos me alegro y voy con mejor predisposición, en cambio ha habido días que he entrado en clase tenso, a la defensiva, consciente del enfrentamiento y esto repercute en la calidad de mis clases. Pero no lo voy a permitir. El otro día hablé con ellos y les dije que si me molestan yo les iba a molestar, que el que no trae libro ni va a hacer nada no tiene derecho a abrir la boca. Como les gusta dibujar grafitis les propuse que en clase de inglés se sentase al final de la clase e hicieran un dibujo en silencio.

Sé que desde el punto de vista didáctico, educativo, psicopedagógico esto no es lo más correcto pero siempre hay excepciones y no se puede obligar a un niño a aprender. Así que no tengo ningún remordimiento, mi función de maestro tiene un límite.

Miércoles, 13 de noviembre de 2002.

Ya he corregido los controles que hice a 5º. Me he llevado una gran decepción ya que las notas son bajísimas. La verdad es que no entiendo del todo que ha ocurrido ya que los contenidos son muy sencillos y les hemos trabajado bastante en clase. Quizá el fallo ha estado en el tipo de examen porque todavía no domino el grado de exigencia pero creo que tampoco me he alejado demasiado de las actividades realizadas en clase. Lo que está claro es que si no hay un esfuerzo y un trabajo en casa son incapaces de realizar este u otro control y yo no puedo estar constantemente adaptando la evaluación a su falta de interés sino a sus capacidades y a lo trabajado día a día. Si cedo y pongo un control más sencillo les estoy perjudicando porque se van a esforzar todavía menos, pero tampoco puedo pretender diseñar un examen en base a mis expectativas porque no todo lo que trabajamos lo interiorizan. Lo que es un hecho es que mi esfuerzo no está dando los resultados previstos y me estoy empezando a desanimar ya que hay ocasiones en que por muy bien que hagas las cosas si no tienes un grupo de alumnos que responda con un mínimo de nivel llega un momento en que no depende de ti y es algo frustrante.

Por otro lado, me programo las clases y veo que avanzamos muy poco, es algo que me desespera porque parece que no hacemos nada. Todo lo que aprenden lo hacen en el aula por lo que los periodos de repaso y de consolidación e interiorización de contenidos tienen que ser muy largos reduciendo los de producción más espontánea, pero es que sin los primeros la comunicación es casi imposible si no es muy dirigida y controlada. Yo ya me conformo con que estén atentos el rato que estoy, que aprendan lo máximo posible y que desarrollen los hábitos mínimos de comportamiento, pero es muy difícil renunciar

a una forma de trabajar y a todo lo que podría hacer y conformarse con esto. Puede parecer que es una cuestión de falta de motivación o de adaptación de los contenidos a sus capacidades, pero realmente lo veo como una falta de actitud y de hábitos de trabajo muy condicionada por la falta de interés de los padres.

Después de estar con los mayores he ido a dar clase a infantil de 3 y 5 años. A pesar de que a principio de curso se me dio la oportunidad de poner un libro he optado por arreglármelas yo solo porque el material que me ofrecían del año pasado era malísimo y más que ser una ayuda supone una incompatibilidad con mi metodología. Lo que hasta ahora estoy haciendo es programar muy a corto plazo, como mucho una semana, aunque cada día reflexiono sobre lo que pretendo hacer, los materiales que necesito... Realmente no es una programación ortodoxa porque no escribo nada, nunca me ha gustado tener que hacer explícito aquello que ya tengo en la cabeza lo cual se que es un error ya que podría ir elaborando mi propia programación de infantil. La verdad es que en esta etapa prefiero tener toda la libertad posible porque es muy complicado calcular tiempos, delimitar contenidos, etc. porque hay muchos elementos y factores incontrolables. Por otro lado, también me toca elaborar mis propios materiales y es lo único que echo de menos del libro de texto porque supone mucho esfuerzo y tiempo con la incertidumbre de no saber si es prescindible o la influencia que puede tener realmente en el aprendizaje de los niños. La verdad es que llevo dos años pasándolo mal en esta etapa porque no me veo preparado. Desde la facultad se nos ofrece una preparación insuficiente en tiempo y en calidad ya que se reduce a una asignatura cuatrimestral y en mi caso como en el de muchos hemos cursado las prácticas sin pisar infantil, así que llegamos sin materiales, sin experiencia y sin ningún modelo de actuación aplicando el sentido común y averiguando mediante ensayo-error lo que mejor funciona.

Finalmente otro de los problemas que me encuentro es la permanencia de la tutora en el aula. El año pasado me ocurrió lo mismo y también estuve incómodo pero por lo menos no sufría el control de ahora. El colmo es cuando interviene en las actividades no sé si con la intención de ayudarme o de imponer su criterio pero me parece una falta de respeto como profesional y especialista. En este sentido, llevo ya bastante tiempo pensando en la mejor manera de pedirla que se vaya sin que se ofenda demasiado y sé que cuanto más tarde lo haga peor pero no aguanto más esta situación porque no estoy a gusto.

A tercera hora he ido a 1º. Ha venido una niña china nueva que no sabe hablar español y me la han metido en clase de inglés. No sé muy bien cómo funciona lo de la educación compensatoria ni lo de los apoyos pero espero que funcione bien porque la pobre está muy perdida sobre todo en el escrito ya que son grafemas muy diferentes a su lengua materna. Yo de momento voy a continuar mi forma de dar clase ya que como se basa mucho en apoyos visuales y en el oral no creo que tenga excesivos problemas aunque puede que dos idiomas simultáneamente sin haber dado nunca inglés sea demasiado. Por otro lado, y si no era suficiente me han dicho que A; uno de los niños con discapacidad mental, va a regresar a mi aula. Creo que los criterios que han tenido en cuenta no tienen nada que ver con lo educativo y me siento muy mal que a estas alturas le metan en mi aula como si nada cuando saben perfectamente que muestra conductas disruptivas (levantarse, gritar, llorar...) ante situaciones no conocidas ya que creen que tiene cierto grado de autismo. No se puede eliminar de buenas a primeras un área de conocimiento sin una adaptación curricular seria y volver a incorporarla cuando conviene porque ha venido una niña china y se necesita sacar horas del horario de la PT. A ver cómo me las arreglo con estos dos niños al mismo tiempo, más otro absentista que apenas sabe leer ni escribir, más que atención a la diversidad parece un aula de educación especial. Para rematar los libros son pésimos y sólo trabajan el spelling al estilo de hace veinte años, con plantillas y modelos escritos que los niños deben reproducir. Yo no sé cómo pueden estar todavía en el mercado.

A última hora he dado clase a 2º. Aquí la situación mejora en cuanto que es una clase más heterogénea salvo el caso de J; una niña que procede de un colegio bilingüe y que tiene un nivel muy alto sobre todo en las destrezas orales. Se me presenta por tanto una gran dificultad para evitar que se aburra porque los contenidos se le quedan muy cortos ya que puede haber un desfase de hasta dos cursos con respecto al mejor de los demás niños. De momento lo que hago es seguir la programación y una vez que planteo las actividades ofrecerle alternativas de mayor nivel pero siempre en el ámbito de lo escrito. En el plano orla es más complicado ya que aunque hablo en inglés casi toda la sesión y realizo algunas actividades con ella también tengo que controlar al resto, observar, etc. y no puedo estar sólo pendiente de esta niña. La alternativa es que se comunique con sus compañeros, pero lógicamente la diferencia de nivel hace que no pueda aprovechar las actividades comunicativas al máximo. Para colmo está la presión de la madre, ya que me ha dicho que no quiere que pierda el nivel que tiene, que le mande muchos deberes, etc. pero yo

se lo he puesto muy claro y la he hecho ver esta situación. En definitiva, la situación a la diversidad me está desbordando y no hay más solución que dedicar tiempo para elaborar materiales, diseñara actividades abiertas, etc. un tiempo del que no dispongo ya que como eres nuevo ya se ocupan de llenarte bien tu horario no vaya a ser que tengas alguna hora libre.

Por la tarde hemos tenido una reunión informativa que por lo visto va a ser todos los miércoles aunque no haya reunión oficial lo que me parece excesivo en un colegio tan pequeño. Hoy se ha producido el primer encontronazo entre compañeros lo cual estaba esperando porque a principio de curso parece todo una balsa de aceite pero siempre hay conflictos internos anteriores que s bueno conocer. La situación se ha producido porque una compañera estaba leyendo una revista durante la reunión, lo cual es una falta de educación y de respeto hacia todos, y la jefa de estudios se lo ha hecho ver de manera un poco brusca. El resultado ha sido una discusión que no venía a cuento porque en el trabajo considero que no hay que perder los papeles y debemos comportarnos más como profesionales ya que esto no creo que ocurra en una reunión de ninguna empresa. Parece que la falta de comunicación entre algunos compañeros es algo inherente a esta profesión y no entiendo por qué pero es sabido que en todos los colegios hay subgrupos, piques profesionales y personales, etc. cuando tendríamos que ser los que diésemos ejemplo.

Jueves, 14 de noviembre de 2002.

Han pasado varios días desde que ha llegado la niña china y ya empiezo a ver los primeros problemas. Creo que esta identificando y confundiendo el español con el inglés y tengo la impresión de que realmente no sabe en qué idioma la estoy hablando. Parece bastante inteligente y empieza a retener las primeras palabras sobre fruta que es lo que estamos trabajando ahora en vocabulario, pero la cuestión es que no las conoce en español con lo cual a veces no sabe si es la traducción o la palabra en inglés. No es el mismo caso de los rumanos o búlgaros que traen algún conocimiento de inglés y saben discernir ambas lenguas, sino que estas son tan diferentes en todo al chino que me parece que nos estamos equivocando. Es como si yo fuera a Japón y entrase en clase de chino, no sería capaz de diferenciar ambas lenguas, así que lo he pensado y creo que de momento la mejor solución es establecer unas rutinas muy claras en las que la niña sepa que lengua utilizo, por ejemplo siempre que presento la ayuda visual creo que intuye que hablo en inglés o cuando riño a un niño sabe que utilizo el español, pero eso no es suficiente. Lo que voy a intentar es mezclar ambas lenguas lo menos posible y dejar muy claros los momentos de cambio. Aun así creo que es un error lo que se está haciendo ya que la profesora de apoyo y la PT deberían volcarse en el aprendizaje de español y después integrarla poco a poco en las demás áreas.

No entiendo por qué en algunos centros todo lo relacionado con los apoyos, la compensatoria, la atención a la diversidad, etc. funciona tan mal y en otros tan bien cuando debería ser una constante. El año pasado la profesora de PT era muy buena, se hacían adaptaciones curriculares serias de los niños que atendía, incluso utilizaban libros diferentes adecuados a su nivel, y cuando llegaron las dos niñas búlgaras se volcaron en el aprendizaje del español. Aquí en cambio lo primero que hacen es, con la excusa de la integración, tratarles como al resto en cuanto horarios, áreas, libros..., y sacarles en función del horario de la PT cuando deberían solicitar nuevo personal a la Dirección Provincial.

Después he ido a 6°. La verdad es que estoy harto de H. y B., dos niños cuyo único objetivo es reventar las clases e impedir que el profesor enseñe. Ya he tenido bastantes enfrentamientos con ellos y por lo menos en mi clase se comportan mínimamente, pero siempre hay momentos en que se ponen insoportables. No me refiero a que hablen o no atiendan, que son conductas típicas fáciles de modificar en niños con un mínimo de normas básicas de comportamiento, sino que se levantan, gritan, encienden el móvil, amenazan a los compañeros, etc. En mi opinión es un tema que debería afrontar el orientador con las familias porque se nota que hay problemas importantes de fondo, pero parece que sólo se le da importancia a los aspectos académicos y los ACNNEs. El equipo directivo se lava las manos y se limita a aguantarles igual que la tutora poniéndoles castigos que no cumplen ya que no entienden lo que es la disciplina. He intentado de todo para motivarles pero es imposible porque la desmotivación y el desfase son enormes así que me encuentro con el dilema de que los demás compañeros también tienen derecho a aprender y yo no puedo permitirme el lujo de condicionar mis clases y centrar mi esfuerzo en estos niños. He tirado la toalla y me conformo con una disciplina mínima, en cuanto la incumplan les echo de clase y les mando a dirección y me da igual que no se pueda hacer esto, tampoco se puede tener a una clase amedrentada por dos impresentables que el año que vienen no van a pisar por el instituto. Se habla siempre de sus derechos y qué pasa con el derecho de los que quieren aprender y del profesor a dar sus clases.

Aparte de esta situación que se está haciendo insostenible, me encuentro con un problema más fácilmente abordable y es la falta de base gramatical de estos niños. Soy consciente de que no es un objetivo esencial

en esta etapa lograr una perfección gramatical en sus producciones, pero es que veo que ni siquiera ha habido una interiorización por el uso, es decir, siempre que producen comenten errores importantes de estructuración que en mi opinión deberían estar dominados. La verdad es que me preocupa bastante porque en la ESO van a tener serias dificultades por eso en cada lección y teniendo en cuenta los contenidos estoy abriendo una serie de “paréntesis teóricos” que no sé si son adecuados. Como me falta tiempo y sé que estas ampliaciones están algo descontextualizadas no pierdo el tiempo ni me ando con miramientos didácticos, les explico los aspectos gramaticales en español y de manera directa ya que a estas edades ya empiezan a desarrollar el pensamiento deductivo. Toda la vida se ha hecho así y tampoco nos hemos muerto, el problema es que la práctica también giraba en torno a la gramática. Yo simplemente lo que hago es lograr que al menos tengan los aspectos gramaticales más importantes en su cuaderno, a su alcance, para que puedan consultarlos porque ya no da tiempo a hacerlo de manera inductiva y que lo interioricen mediante el uso.

Al final de la mañana he estado con 3º. Estoy bastante desanimado porque veo que no dispongo de un tiempo de práctica comunicativa que compense su bajo nivel y no interiorizan ni consolidan las estructuras lingüísticas ni los contenidos de la programación. Además tengo el inconveniente de que no puedo contar con el trabajo en casa y el libro presenta pocas actividades comunicativas ya que la mayoría están centradas en el vocabulario, en concreto en el spelling. Parece que se les olvida todo de un día para otro lo que es muy frustrante y a pesar de que planteo actividades propias y que dedico mucho tiempo a la práctica tengo que cumplir con una programación y avanzar. Ocurre lo mismo con el control en cuanto a los deberes y el estudio. Desde que estoy encima de ellos hay dos niños que trabajan algo en casa pero esta circunstancia me supone todas las sesiones al menos diez minutos, mas luego el repaso, corregir, etc. con lo que la falta de hábitos me está suponiendo al menos la mitad del tiempo. Una tutora es posible que lo note menos porque en una mañana siempre sacas algún rato para estas labores, pero para un profesor de inglés una clase sin hábitos y rutinas supone mucho tiempo perdido.

Lunes, 18 de noviembre de 2002.

Hoy al llegar al centro llegar algunas compañeras me preguntaron nada más verme cómo me encontraba, otros se interesaron porque no se habían enterado y en cambio otros pasaron olímpicamente. La directora me dijo que porque no me había quedado en casa para recuperarme del todo. La verdad es que no necesito que se preocupen tanto, pero siempre se agradece y son estos detalles los que van generando simpatía y buen “rollo” entre los compañeros.

La relación por lo general es excelente, pero era mucho más cercana en el colegio donde estuve el año pasado. Allí nos reuníamos casi todos a la hora del café en una sala muy pequeña y nos contábamos cosas a veces personales, lo que fue generando una amistad que hoy se mantiene. En este centro hecho un poco de menos ese clima ya que somos algún profesor más y la sala de reuniones es demasiado grande y fría. Además algunos compañeros y compañeras se quedan en sus clases preparando materiales, evaluando..., o al menos eso creo, aunque de algunos tengo la impresión de que no quieren integrarse del todo. A partir del incidente del miércoles, la profesora N. no ha vuelto a dar casi señales de vida y creo que eso no es positivo para su trabajo ni para los niños. Para mí los ratos del café son casi los únicos en los que como especialista puedo cambiar impresiones con los tutores de cada curso. Aunque están las reuniones de ciclo no es lo mismo, allí se tratan temas más generales o importantes, pero no las anécdotas diarias que ayudan mucho a conocer a los niños. En definitiva la relación entre el claustro es bastante buena teniendo en cuenta los comentarios que existen de profesores que no se hablan, meticones, críticas, etc. Yo estoy contento ya que aunque hay gente con la que me llevo peor o mejor no llega a influir en mi trabajo y eso es lo importante.

La primera hora la he dedicado como siempre a preparar las clases del día. Siempre me sobra media hora que no sé qué hacer con ella ya que no tengo acceso a los ordenadores. Esta es una situación que me tiene un poco harto. La profesora de Audición y Lenguaje se ha agenciado la sala de informática para ella ya que trabaja todas las mañanas con varios niños utilizando programas informáticos. Esto me parece muy bien siempre y cuando no acapare este recurso, ya que si hay diez ordenadores nueve no se utilizan cuando está ella y no puedo consultar Internet o gestionar los recursos ya que soy el encargado de informática del centro. Alguna vez he entrado y aunque no me lo dice la molesta y es lógico porque los chavales se distraen.

Esta clase, además de ser poco numerosa es muy limitada en cuanto a capacidad y trabajo. Intento aprovechar la clase al máximo porque sé que no van a hacer nada en clase. Esto es una gran limitación porque dedicar al menos media hora al inglés por la tarde al cabo del año son muchas horas y hacer las actividades de refuerzo que mando supone mucho. Si a un maestro le quitas todo esas horas de trabajo en casa tiene que bajar el ritmo, repasar mucho más, hacer las tareas que de tiempo en clase..., y eso limita mucho el aprendizaje y la marcha del grupo.

De todas formas hoy he acabado contento. Parece que está funcionando bien la técnica de economía de puntos que utilizo. Les gusta mucho competir y eso lo estoy aprovechando. Se juegan los puntos que consiguen por hacer los deberes, por responder en clase, etc. en ciertos retos que propongo y que les posibilita sin darse cuenta aprender. Están muy contentos porque entre todos ya casi tienen los 50 puntos para ir un día a ordenadores. La verdad es que se podría cuestionar lo que hago si se tiene en cuenta la necesidad de desarrollar la motivación interna, el esfuerzo en sí mismo, etc. pero he “enganchado” a unos chavales desmotivados hacia el inglés y para mí eso es lo que cuenta, que aprendan.

Hoy por fin me he decidido a trabajar ciertos aspectos gramaticales de manera directa. Lo he hecho porque me he dado cuenta de que no saben aspectos básicos como los pronombres personales o el presente simple. Me da la sensación de que hemos pasado del todo a la nada, del método gramática-traducción a una especie de anarquía comunicativa en la que se pretende que el niño se divierta aunque no asimile nada. Me acuerdo perfectamente como en 5º de EGB, cuando el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera comenzaba más o menos en esos cursos, estudiábamos los verbos, el presente, etc. y tampoco era un trauma. No digo que haya que volver a eso, pero tampoco erradicarlo por completo sobre todo cuando desde infantil llevan asimilando la gramática de manera inductiva. Lo que tengo claro es que estos niños saben cada vez menos y que estos manuales llenos de actividades comunicativas deben complementarse con las explicaciones del profesor y la reflexión. Además los niños ya conocen lo que es un gerundio, las formas verbales básicas, etc.

Hoy les he explicado cómo se forma el presente simple y cuáles son los pronombres personales y les ha encantado porque han comprendido muchas cosas que habían visto desde hace tiempo pero que no tenían ese nexo de unión, esa relación lógica entre ellas.

Después, he estado en clase de 1º. Como ha estado lloviendo no han salido los niños al recreo, menos mal que sólo he tenido con primero porque los mayores se ponen muy pesados cuando no se desahogan. He continuado con el tópico de los animales y la granja. Como son 45 minutos la clase se me queda corta entre rutinas, mandar callar, etc. con lo que llevo dos días sin hacer juegos de TPR. Tengo que sacar tiempo de donde sea ya que la eficacia de estas actividades son la constancia y la repetición para que asocien el Input con el movimiento o la acción. Por lo demás la clase ha resultado bien. Se han aprendido la canción de Old Mc Donald, e identifican y nombran el vocabulario básico. Estamos construyendo una granja lo que aprovecho para introducir el vocabulario de los utensilios básicos que utilizan en clase, así como las acciones (recortar, pegar...). Creo que estoy aplicando de manera efectiva el principio básico de “Learning by Doing” y a los niños les gusta más que el rollazo del libro de texto, que en mi opinión es prehistórico.

Hoy se ha quedado por primera vez A. y el tutor ha sacado a apoyo a la niña china. A. Se ha puesto muy contento y se ha portado bien pero creo que se ha sentido desplazado cuando ha visto que no conocía las rutinas. Yo pensé que iba a repetir al menos el vocabulario, pero creo que no ha aprovechado la clase. Sinceramente es un niño con tantos problemas que creo que le han dejado en mi clase por estar en algún sitio, ya que la niña china tiene prioridad en el apoyo del tutor, mientras que A. Trabaja más con la PT y la profesora de AL.

A última hora se ha ido la luz del centro con lo que no he tenido clase de informática con tercero. Me he quedado con ellos en clase ayudándoles a hacer los deberes.

Martes, 19 de noviembre de 2002.

A primera hora he estado preparando las clases del día. Me he dado cuenta de que más o menos avanzo razonablemente en todos los cursos excepto en 4º. No es porque los niños no me sigan sino por condicionantes externos como la visita a RENFE hace tres semanas y el puente del 1 de noviembre que nos ha hecho perder muchas horas.

Llevamos ya bastante tiempo con la lección ya que he introducido contenidos nuevos (las preposiciones de lugar) y actividades sacadas del manual que utilicé el año pasado. Esto trato de compensarlo omitiendo del manual de este año aquello que me parece repetitivo o secundario en función de lo que avanzan los niños. Como es una clase muy buena y la mayoría trabaja mucho en casa puedo omitir actividades sencillas y repetitivas como el aprendizaje del vocabulario o pequeños proyectos que mando como deberes, dejando el tiempo del aula para actividades comunicativas grupales más complicadas.

Hoy con cuarto he querido cerrar el tema de las habitaciones de la casa para comenzar con el de los transportes la próxima sesión. En este tópico de las habitaciones se planteaba como objetivo básico la localización de objetos y personas en el espacio tomando como referencia las partes de una casa así como dar y recibir información sobre este aspecto. Hasta ahí bien, pero me di cuenta de que cuatro lecciones dirigidas únicamente a aprender dos estructuras y el vocabulario de las habitaciones era muy sencillo para este curso. Además me acordé que en el manual del año pasado se trabajaban dentro de este tópico las preposiciones de lugar más importantes, así que las introduje dentro de todos los juegos comunicativos y estructuras lingüísticas. Los niños las han aprendido como si tal cosa y me pregunto por qué el manual no las ha introducido.

Como esta ha sido una sesión de cierre de la unidad hemos corregido los deberes pendientes en común, hemos repasado todo el vocabulario y estructuras lingüísticas trabajadas y hemos quedado en hacer el examen de la lección la próxima semana. Sé que ahora está de moda hablar de actividades de carácter evaluativo en las que el alumno no se siente observado, está menos nervioso y en teoría su rendimiento va a ser mayor. Desde mi punto de vista esto es cierto y constantemente planteo este tipo de actividades, pero la palabra examen hace que al niño se le encienda la luz de peligro, se haga responsable de repente y comience a estudiar, al menos la mayoría. Por lo tanto este esfuerzo final después de cada lección me parece muy importante para consolidar los contenidos trabajados en un clima más tranquilo, por tanto no me preocupa meterles un poco de presión si eso me asegura que trabajan en casa.

Por otro lado, hoy he recriminado la falta de atención de un niño de manera un poco brusca. Luego me he arrepentido porque se ha asustado pero es que me ha sacado totalmente de quicio. Es de esos típicos alumnos que pasan de todo, no hacen los deberes y se ríen, se dan la vuelta para hablar como si no estuvieras y encima molestan. A mí no me importa que hablen a ratos, que se les olvide un día los deberes, etc. sino que lo hagan de manera consciente como riéndose del profesor y diciendo aquí estoy yo.

Con la clase de sexto he estado repasando con los niños para el examen de este jueves. Les he explicado claramente lo que va a entrar y cómo van a ser cada tipo de preguntas. No me importa hacer esto porque el propósito para mí de estas pruebas es que los niños aprendan y estudien no probar quién no ha aprendido, por eso les facilito mucho la labor ayudándoles a organizar su estudio por temas, tipos de preguntas y actividades, grado de importancia de cada cosa, etc. Esto lo agradecen mucho.

Durante el repaso me he dado cuenta de que saben más de lo que yo me esperaba y han surgido algunas dudas interesantes. A veces te da la sensación de que no te escuchan o no lo has explicado bien cuando en realidad aprenden más de lo que crees. Estas inyecciones de moral son las que te animan a esforzarte.

Todavía no he preparado este examen pero tengo claro su estructura. Como siempre pondré unas actividades de contenidos básicos que permitan aprobar a todos y a partir de ahí dos bloques de creciente dificultad para sacar nota. Siempre que he realizado exámenes en el tercer ciclo han sido de dos de duración. A los niños esto les parece una pasada porque están acostumbrados a la típica prueba de una hora a la que tiene que someterse el profesor aunque tenga que omitir contenidos importantes o aunque a los niños no les dé tiempo. Yo con esto pretendo que los alumnos realicen el examen cómodos, sin la presión del reloj, y además permite atender a la diversidad. El que termine el mismo día perfecto el que necesite dos también. Además me permite evaluar con más criterios ya que introduzco mayor número de actividades.

Uno de los problemas que me llevo planteando desde el curso pasado es cómo hacer efectiva la evaluación continua. Me he dado cuenta de que debe ser sistemática (aunque ya lo decían en la Facultad). No hay otro modo, lo demás es engañarse, lo que pasa es que lleva mucho esfuerzo y a veces acabas

harto. Yo he preparado unas tablas de observación para cada lección diferenciando las cuatro destrezas básicas, y ahí apunto mis observaciones de los niños siempre que planteo una actividad evaluativa. Esta es una labor muy pesada cuando tienes seis cursos que evaluar y vas con prisa de clase en clase pero es muy útil. Además tomo nota de la entrega de deberes, la limpieza y contenido del cuaderno y del libro de actividades, el comportamiento y la participación en clase. Esto se lo he hecho saber a todos los alumnos enseñándoles las tablas para que se den cuenta que la evaluación no sólo es el examen escrito que algunos aprueban estudiando dos días antes y que aspectos como el comportamiento o el interés hacia la asignatura también cuantifican.

Esto les ha sorprendido mucho a todos los grupos porque piensan que el inglés es una asignatura de segunda clase porque no la da la tutora o porque son menos horas a la semana que otras. Este es un verdadero problema que ya me encontré en el otro colegio, cambiar la mentalidad de los niños y la predisposición hacia esta asignatura. Parece una tontería, pero dependiendo de la forma de trabajar del compañero que ha estado antes que tú puedes pasarte dos meses haciéndoles entender que la cosa es distinta. Los niños asocian el inglés a juegos, canciones, role plays, etc. que les saca de su rutina, pero si no se tiene cuidado también lo asocian a cachondeo, falta de esfuerzo, etc. Al igual que el año pasado me está costando mucho hacerles ver que hay que estudiar inglés y trabajar en casa y que no va a haber esos aprobados generales a los que están acostumbrados sin esforzarse. Creo que el prestigio de asignaturas como inglés, música, religión o educación física debe comenzar en el propio profesor.

Con la clase de tercero me he dado cuenta de que todavía no conozco el ritmo de aprendizaje de los alumnos ya que me preparo la clase y sólo me da tiempo a hacer la mitad de las cosas que tenía pensadas. Tampoco me preocupa mucho, más vale que sobre que no que falte, pero siempre intento que la sesión sea completa, que no quede ninguna actividad a la mitad. No sé por qué pero esto se me da muy bien, controlo los tiempos dentro de la sesión y sé más o menos lo que los niños van a tardar en realizar una actividad. La verdad es que las programaciones muchas veces están supeditadas a lo que pasa en el aula. Hoy por ejemplo tenía previsto comenzar la lección nueva, pero he comenzado por repasar los contenidos anteriores, han querido repetir un juego comunicativo y de TPR, una cosa ha llevado a la otra y no hemos empezado la nueva lección. Esto es algo que no me preocupa cuando veo a los chavales motivados y aprendiendo, no voy a cortarles para cumplir lo que tenía previsto. Además muchas veces estas clases espontáneas son las más ricas y divertidas ya que te dejas llevar por la improvisación y por las ganas de los chavales.

Por último he estado con primero en los ordenadores. Aunque en mi horario pone informática no tiene nada que ver, lo han planteado más como una forma de llenar las horas y como premio para los niños. Aún así yo intento que aprendan y les pongo programas de inglés, el “Trampolín”, el “Adibú”, etc. para que aparte de jugar aprendan algo.

Miércoles, 20 de noviembre de 2002.

Estos días parece que estoy más animado con respecto a la semana anterior. Uno de los aspectos más importantes, creo yo, para enseñar es el estado anímico, la motivación del profesor. Siempre se habla de este aspecto refiriéndose a los alumnos, pero ¿quién motiva a un maestro?, ¿quién reconoce su esfuerzo? Esto puede parecer absurdo en un profesor novel quien se supone que empieza con muchas ganas, que no se cansa nunca, que siempre está innovando..., y en parte es cierto pero también, al menos en mi caso surgen dudas de si esta es la única profesión que voy a ejercer en mi vida, de si merece la pena aguantar ciertas decepciones. Para mí este primer contacto con la docencia está resultando muy gratificante pero también muy estresante, en ocasiones me siento solo aunque tengo muchos compañeros. Sigo pensando que necesito un apoyo, una persona con más experiencia que me diga simplemente si voy bien por este camino. No tengo un referente didáctico y lo estoy notando.

Hoy con tercero la cosa ha sido distinta. Hemos aprovechado mucho la clase ya que cuando es a primera hora de la mañana se nota que los niños están más descansados.

Como el tema que tratamos son los objetos de clase estoy trabajando el vocabulario con realia y basando en esta las acciones de los juegos de TPR. A los niños les encanta tocar objetos, subirse encima de la silla, etc. ya que les saca de su rutina metodológica diaria, pero se paga con el alboroto. Una clase de inglés no puede estar quieta ni en silencio, al menos en su gran parte.

Después de trabajar el vocabulario he puesto un “chant” lo que les encanta. Esto y las canciones es lo que más utilizo de las cintas que vienen con la guía didáctica. En estos niveles la mayoría de los inputs lingüísticos me parecen tan simples y absurdos que no merece la pena preparar la cinta y que los niños

presten atención. Prefiero en ciertas actividades orales proporcionarles yo el input ya que así puedo introducir las variaciones que me interesen.

Ya sé que algunos optan porque el modelo lingüístico sea lo más real posible y están todo el día con la cinta, pero también hay que pensar que sea adecuado a los alumnos, comprensible y significativo. Por tanto suelo limitarme a poner las cintas para diálogos, chants, canciones..., pero no por ejemplo para que repitan el vocabulario después de oírlo.

Hoy he conseguido motivar a los de 5º para que aprendan el verbo “To be”. Les he propuesto un campeonato a ver quién era capaz de decirlo en menos tiempo. Han estado un buen rato aprendiéndoselo y me han dicho que iban a entrenar en casa para hacerlo en menos tiempo. ¡Lo que hay que hacer para que estudien!, camuflarlo como un juego, como un reto personal. También les doy puntos canjeables para ir a ordenadores si se aprenden el vocabulario, si me traen los deberes, si participan en clase, etc. A veces es un aprendizaje poco significativo y repetitivo, pero es que no veo otra forma de motivarles. Es mejor esto que nada aunque vaya en contra de ciertos principios didácticos que en ocasiones no tienen cabida en la realidad diaria.

Con Infantil estoy muy contento. Cada día me sorprende más su capacidad receptiva y la cantidad de información que retienen. Son capaces de repetir al cabo de varias semanas algo que no me acordaba ni yo en el mismo contexto en el que se produjo. Muchas veces parecen que no escuchan que están distraídos y que no te están entendiendo pero no es así. También me doy cuenta de que ven la lengua como algo normal, ellos no aprenden inglés juegan y hacen “cosas”. Esto me encanta, yo nunca les digo que soy profesor de inglés ni que van a aprender inglés, simplemente me preguntan los primeros días por qué hablo raro pero enseguida se acostumbran. Creo que tengo mucho que aprender de estos niños con respecto a cómo se adquiere una lengua extranjera.

Por otro lado no he sido capaz de decirle a la tutora que no se quede en mis clases. Ya sé que hay que ser asertivos y todo eso pero es que no me ha dado motivos y no sé como decírselo sin que se moleste. Me da la sensación de que al final, cuanto más tiempo pase, se va a quedar todo el año.

Después del recreo he tenido con primero y segundo. He pasado definitivamente del libro y he comenzado por trabajar el tópico de los animales. Creo que la situación del año pasado me ha servido mucho para no depender de libros. No tenía guía didáctica ni en infantil ni en el primer ciclo.

En ese momento es algo que me estresó mucho porque tenía que sobrevivir a diario buscando materiales, programando día a día, etc. pero ahora, a toro pasado, lo agradezco. La verdad es que el libro es literalmente asqueroso, hasta los niños dicen con esta edad que es un rollo. Si puedo el año que viene lo cambio, y este aguantando haciendo algunas actividades del activity book para que las madres vean que lo he utilizado. Como ya hice el año pasado estoy programando para el ciclo, tienen los mismos tópicos y actividades similares. Esto me ahorra trabajo porque si no, no sé de dónde sacar el tiempo.

Hoy se ha quedado A. en primero conmigo. Es un niño con problemas de comunicación y atención, retraso escolar,..etc. El tutor ha estado apoyándole todo este tiempo fuera del aula pero la PT se ha empeñado en que tiene que dar inglés. Yo ya he dicho que no me molesta en clase y que no pretendo quitármelo de encima pero sé que no va a hacer nada y que estaría mejor trabajando de manera individual con el profesor. Justo ha ocurrido lo que esperaba, al no conocer las rutinas, las canciones, etc. se ha puesto a llorar y quería irse. Es un niño que para mí tiene rasgos autistas y en un contexto extraño se pone muy nervioso. La verdad es que estoy harto de la manía de algunos profesionales de la educación especial de que ciertos niños hagan lo mismo que los demás, aunque sea con calzador y les perjudique. Yo creo que pasan tantas horas con ellos que llegan a pensar que no tienen ningún problema, es una especie de síndrome de Estocolmo. Me ganas de decirle a la señora en cuestión “este niño no es normal, no puede hacer lo mismo que los demás”. Cuando la dije que no estaba de acuerdo con dejar a A. en clase porque no iba a aprovechar nada, me dijo que siempre oyen palabritas y que algo siempre aprende. El resultado fue que A. se levantaba constantemente nervioso sacó el libro de lectura, se puso a leer palabras en alto que repetía constantemente (como los autistas), se comió parte de la hoja del libro y el lápiz entero se puso a llorar dos veces, etc. No ha aprovechado nada la clase y lo ha pasado mal, pero hay que meterlo en clase por narices sino se le discrimina. He hablado con el tutor y está de acuerdo en seguir como antes por mucho que diga la PT. Incluso la madre de A. nos dice que por favor nos centremos en que aprenda a escribir y a hablar correctamente. En definitiva, muchas veces perjudicamos al niño por empeñarnos en que haga lo de los demás, y lo que hace es perder un tiempo precioso de apoyo individual.

En relación con esto, también tengo en todos los cursos alumnos ACNNEs, con retraso, etc. pero estos sí están integrados y aprenden algo de inglés. Soy consciente de que no estoy cumpliendo el principio de atención a la diversidad. Eso es como todo, con el tiempo, no se puede pretender sin ni una hora libre preparar materiales, actividades, etc. para ciertos niños en todos los cursos. Lo que hago es adaptar lo que hago con los demás, pero tengo que seguir un ritmo de acuerdo a las capacidades de la mayoría, si no es imposible. La atención a la diversidad tiene en mi opinión unos límites, no se puede hacer milagros, y tampoco se puede perjudicar a los que tienen más capacidad. No estoy hablando de clases heterogéneas, sino de clases con dos o tres ACNNEs. Yo reconozco que la situación me desborda como profesional y estoy haciendo lo que puedo, ya es complicado programar a diario como para preparar materiales y actividades distintas en todos los cursos. Lo que estoy haciendo es que los propios niños que van mejor les ayuden, pero ellos también se cansan. En definitiva, no quiero decir que no aprendan sino que si tuviera más tiempo para ellos aprenderían más o al menos eso creo. Lo que está claro es que para mí la atención a la diversidad es una de mis principales preocupaciones y creo que es un problema compartido por todo maestro.

Por la tarde he acudido a una reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica de la que soy secretario. Los profesores se lo toman como una carga más y se quejan cuando hay que hacer algún papeleo. Yo les entiendo, pero tampoco se puede pretender que un colegio funcione sin control externo, sin reuniones, etc. acabaría siendo una suma de trabajos individuales y no sería positivo. Algunos profesionales se encierran en sus clases y no quieren saber nada de la Administración, de inspectores, de papeles, etc. pero tampoco es eso. Después de la reunión tuve una conversación muy interesante sobre los gitanos con la tutora de sexto. A mí me gustan las personas que dicen las cosas claras y esta tutora es una de ellas. En el caso de H. y R. dos niños gitanos de 6º hay que llamar a las cosas por su nombre y afrontar los problemas. Son dos alumnos que literalmente vienen a reventarte las clases y a molestar, y en mi caso lo tengo muy claro los demás tienen derecho a aprender sin ser molestados. En estos casos no se puede hablar de que hay que motivarles, de que los contenidos deben ser significativos y cercanos a sus intereses, de la atención a la diversidad, etc. Aquí hay que hablar de gamberros que hay que soportar todos los días porque tienen que estar escolarizados y yo me pregunto ¿qué pasa con los derechos de los demás niños?

Antes de irme a casa me he encontrado con la madre de L. una niña de 4º muy trabajadora. Me ha dicho que ha notado un cambio a mejor respecto al año pasado, que hay más gramática, que les estoy metiendo mucha “caña” y que la niña se está tomando más en serio lo del inglés. La verdad es que no sé como tomarme lo de la gramática, supongo que se referirá a que este año trabajamos más estructuras lingüísticas, pero se debe al cambio de curso y que cada vez es un inglés menos infantil. Aún así la madre está muy contenta y me ha preguntado cuantos años voy a estar en el centro, lo que me anima bastante, aunque me ha sorprendido lo de la gramática.

Jueves, 21 de noviembre de 2002.

A primera hora he estado con 2º. Hemos continuado con el tema de los animales de granja y parece que lo están asimilando muy bien. Ya identifican claramente el vocabulario, que es bastante amplio, gracias a las canciones y son capaces de producirlo. Aunque en teoría no es positivo pedirles que produzcan antes de haberlo asimilado yo les hago repetir dentro del contexto de juegos las nuevas palabras. Para esto son muy útiles las flashcards con las que hago juegos de memoria, de velocidad, etc. Estoy seguro de que los niños no se sienten presionados a producir cuando el clima es distendido y lo toman como un juego, para ello pongo mucho cuidado en la corrección de sus errores proporcionándoles el input correcto sin que lo noten.

Otro aspecto que me preocupa en este ciclo es el desarrollo del writing. Creo que es necesario que comiencen a identificar ciertas palabras escritas una vez que hemos trabajado su dimensión oral. Al principio del año pasado tenía mucho cuidado con esto, hasta que el niño no asimilaba la forma oral de las palabras no introducía la forma escrita. El problema que surgía es que las sesiones se alargaban demasiado y los niños se aburrían del tópico aunque los juegos y actividades fueran diferentes. En este sentido, cada vez más estoy intercalando la presentación del vocabulario nuevo en su forma oral y escrita. Como los niños leen las palabras tal cual, partiendo de su lengua materna, siempre he tenido miedo de que se afiance si el niño no tenía interiorizada la forma oral, pero me estoy dando cuenta de que no hay ningún problema, de que se puede presentar simultáneamente.

Ayer preparé el examen de 6º y pensé que no les iba a dar tiempo. Parece en principio que lo han hecho bastante bien y espero aprobar a la mayoría. He corregido hoy mismo el examen de S. Este es un caso un poco especial ya que se trata de un niño gitano que despunta y no quiero perderlo. Está muy influenciado por los otros tres gitanos de la clase, pero aún así trae todos los deberes y estudia aunque no puede evitar portarse mal cuando están los otros delante. Aunque tenía pensado aprobarle se me sacaba más de un tres y medio para motivarle no me ha hecho falta, ha hecho un examen bastante aceptable (6.4) y se nota que ha estudiado. Desde mi punto de vista, a estos niños que a pesar de tener limitaciones sociales y problemas en casa quieren aprender es a los que más apoyo hay que dar, valorar su esfuerzo (que en proporción puede ser mayor que del que saca un sobresaliente) y motivarles muchísimo. Creo que la tutora y yo lo estamos consiguiendo y me siento realizado como maestro.

Con tercero cada vez estoy más cómodo. Creo que he conseguido cambiar su actitud hacia el inglés y que entiendan que sin dejar de divertirse hay que esforzarse y trabajar en casa. Esto me ha costado mucho pero ya la mayoría me traen los deberes, algunos se nota que con ayuda de sus padres o hermanos, lo que todavía me da mayor satisfacción porque implican al resto de la familia en su aprendizaje.

Hoy me han vuelto a pedir el juego de los robots (TPR) que les encanta. Sin darme cuenta he ido añadiendo nuevos verbos, vocabulario, adjetivos..., hasta el punto de que doy órdenes bastante complicadas (p.ej.: pick up a red crayon and a blue marker and stand on them). La verdad es que aunque estoy utilizando este método del TPR como técnica didáctica en ciertas ocasiones veo que es cierta la posibilidad de ir incrementando la dificultad de los "commands". Ya el curso pasado logré que fueran los niños quienes dirigieran a sus propios compañeros repitiendo o inventándose las órdenes, con lo cual desarrollaba la expresión oral y la capacidad de generar lengua. Este año pretendo seguir en este sentido y finalizar con el desarrollo del reading y el writing en estos juegos.

La verdad es que me estoy dando cuenta que en este caso son los niños los que dirigen en parte la clase ya que me dejo llevar por sus intereses y les doy mucha participación. Se inventan actividades y juegos comunicativos en el momento o variantes de algunos que planteo yo, pero no me importa variar la sesión si con eso veo que aprenden.

Hoy con cuarto he comenzado la lección relativa a transportes. Ayer estuve en casa revisando la propuesta del manual y me parece muy simple. El vocabulario es muy reducido y los objetivos lingüísticos pobres. Esta clase puede dar más porque para mí es la mejor del centro y voy a "sacarles jugo". Ya tengo en mente la estructura de las sesiones y las modificaciones aunque voy a apoyarme en el libro para guiarme en cuanto a temporalización, materiales, etc.

La clase de hoy ha sido de toma de contacto. Les he hablado de los objetivos de esta lección, lo que iban a aprender, etc. y les he presentado el vocabulario con las flashcards. No ha dado tiempo a más, además esta primera sesión de contacto suele ser así, muy simple pero necesaria. Les dejo que hablen libremente de qué les parece el tema, si tienen una bici, los coches que les gustan, si han montado alguna vez en avión, etc. No es una verdadera clase de inglés pero me ayuda a que se sitúen en el tema y cambien de "chip".

Algo que he hecho siempre es presentar todo el vocabulario del tema en las primeras sesiones y trabajarlo ya que me parece una herramienta esencial para posteriores sesiones. Aunque desde la didáctica esto no sea lo más apropiado (presentarlo con canciones, diálogos...) para mí es esencial. Una vez que los niños dominan el vocabulario del tópico ya puedo expresarme en inglés y me entienden, las canciones, diálogos, etc. son más comprensibles y los niños se sienten más seguros. Para mí supone los cimientos de la lección y les facilita el trabajo. Desde mi punto de vista, cuando el niño no domina el vocabulario básico es difícil presentarle situaciones comunicativas con nuevas estructuras lingüísticas en las que tenga que utilizarlo. Los libros de texto suelen hacerlo de manera simultánea pero en mi corta experiencia he podido ver que el niño se centra en las palabras que no conoce más que en las estructuras, y sin dominar las primeras no avanza. En cursos superiores el vocabulario es secundario (sinónimos, comprensión global de textos...) pero ahora las estructuras son tan simples que si no dominas el vocabulario la comprensión es muy difícil.

A última hora con 2º, en ordenadores, les he vuelto a poner el programa de inglés "Word's Bird". Como se subdivide en tópicos es muy sencillo de utilizar y se centra en el aprendizaje del vocabulario teniendo en cuenta las cuatro destrezas básicas. Creo que es un buen refuerzo para los niños y ayuda a que tengan una actitud más positiva hacia el inglés ya que se divierten además de aprender.

Viernes, 22 de noviembre de 2002.

Sigo intentando cambiar la gran dependencia que tienen los niños de cuarto hacia el profesor. Creo que ya es un curso en el que deben tomar ciertas decisiones de carácter organizativo y llevar a cabo un aprendizaje un poco más autónomo. Aunque no puedo asegurarlo, creo que en parte es por la influencia de la tutora. Me da la sensación de que les trata como bebés ya que te piden permiso para todo, tienen un sentido excesivo del orden y constantemente quieren ser reforzados por todo. Personalmente es algo que me pone nervioso, están todo el rato interrumpiendo y levantándose para preguntarme bobadas como si pueden hacer algo con rotulador, si dejan dos o tres renglones, etc.

Por lo demás es una clase que responde excepto unos cuantos. A pesar de poner negativos, de estar encima de ellos todos los días, de quedarles sin ordenadores, etc. me siguen trayendo los deberes sin hacer. Yo ya me doy por vencido, se lo he dicho a la tutora pero no hay nada que hacer con los padres, así que intento que su rato en clase lo aprovechen al máximo. Voy a intentar utilizar refuerzos positivos como dejarles jugar en la hora de ordenadores a un juego que les gusta mucho, a ver si trabajan algo en casa.

Un aspecto que me está costando es hacer un seguimiento continuo del progreso de los alumnos cuando es un grupo bastante más numeroso que el resto. Los juegos comunicativos que llevan a cabo son muy simples y breves como para sacar conclusiones y no quiero que la evaluación dependa del examen y de la corrección de las producciones escritas de los alumnos. Lo oral no permanece, por tanto o lo evalúas en el momento o se pierde, y en el momento es muy difícil evaluar porque estas atendiendo a mil cosas: disciplina, dudas procedimentales, etc. También he pensado hacer pruebas orales concretas para evaluar, pero pierdo la riqueza de la evaluación continua. Lo que está claro es que ir con las parrillas a todas las clases y recoger datos de cada niño en el momento en que producen es una tarea de chinos. Lo que estoy haciendo es recoger información muy puntual que completo con la visión general que tengo del niño día a día. Aunque sea menos sistemático está claro que el profesor conoce a los niños y sabe quien trabaja, y quien va mejorando sus destrezas.

Cambiando de tema hoy he conocido a los dos niños nuevos que han llegado al centro. El mayor que está en quinto ha venido sin libro y parece perdido. Aunque es lógico, creo que debería haber participado un poco más ya que justo estamos empezando un tema nuevo. La situación de estos niños es complicada ya que tienes que hacer todo lo posible para que cojan el ritmo de la clase. Lo peor fue el año pasado cuando llegaron en noviembre al otro colegio dos niñas búlgaras sin saber español y más tarde me encontré en clase por el mes de febrero un niño colombiano. La situación es complicada ya que no te avisan, no conoces nada del alumno, un día entras en clase y te encuentras un niño del que no tienes apenas información.

Por otro lado, estoy contento porque todos se han aprendido el verbo "To be". Aunque no ha sido una manera ortodoxa y he favorecido la competitividad con los campeonatos lo he conseguido, y para mí es suficiente. Un poco de gramática descontextualizada tampoco les hace daño si respetas el enfoque comunicativo en clase. Lo que no se puede es pretender por ejemplo que aprendan la lista de los principales verbos únicamente de manera inductiva, sin esfuerzo, con las actividades comunicativas, porque no hay tiempo suficiente para que lo interioricen. No hay que olvidar la importancia del estudio, y parece que en inglés no se estudia, o al menos eso piensan ellos.

Hoy con Infantil 4 años he utilizado el nuevo cuento que he preparado. Apenas existe material para esta etapa educativa en inglés, me refiero a un material no estructurado, no dependiente de una guía didáctica, sino que pueda ser utilizado como apoyo a las programaciones del profesor. Cuando llegué al centro la compañera había seleccionado un libro para infantil pero les dije a las tutoras que no lo mandasen comprar. En mi caso un libro me limitaría mucho, prefiero programarme mis clases y elaborar mis propios materiales, aunque esto me está llevando mucho tiempo y es un poco desesperante que no haya más variedad en las editoriales.

Otro aspecto que me preocupa es el poco tiempo que tengo con los niños, media hora da para muy poco y las rutinas se comen la mitad con lo que tengo que estar mucho tiempo con el mismo tópico y me cansa. Los avances son lentos, y a veces me pregunto si merece la pena tanto trabajo para media hora. Creo que la Administración debería tener esto en cuenta y destinar ciertas horas a la elaboración y puesta en común de materiales entre centros y ofertar más cursos de inglés en infantil que es donde estamos más perdidos tanto los profesores noveles como los veteranos, por no decir que más aún estos últimos. Infantil no lo

quiere nadie, y en parte es porque no estamos preparados para esta etapa y nos falta apoyo. Yo personalmente sólo he tenido en la Facultad una asignatura cuatrimestral que no sirve para nada y me he tenido que buscar la vida como todos echando horas en casa.

A ver si dejan ya los cursitos de informática para gente que se va a jubilar y apuestan por resolver este problema. Yo creo que piensan, y algunos incluso lo comentan que tampoco es para tanto “total, para enseñar cuatro colores y cuatro números”. Si es así como profesional no tiene dificultad, cualquiera que pase por la calle puede hacerlo, pero si realmente es tan importante como dicen para el desarrollo de las zonas cerebrales de Broca y Wernique, para la adquisición posterior de la lengua, etc. que se lo tomen en serio y nos formen adecuadamente desde la Facultad y fuera de ella.

Cambiando de tema, con los de 5 años estoy introduciendo unas fichas dentro del tópico de animales. Están coloreando animales y construyendo una granja. Sé que en ciertos círculos existe un rechazo directo respecto a que los niños estén todo el día haciendo fichitas sentados en la mesa. Yo estoy totalmente de acuerdo, pero tampoco hay que desecharlo, ya que los extremos son malos. Lo que hay que preguntarse es qué pretendo con ello, si simplemente es que recorten y pinten mientras el profesor está en silencio es absurdo porque no respeta el principio de “learning by doing”, no están aprendiendo nada, sólo desarrollan la psicomotricidad fina. Yo cuando introduzco alguna ficha estoy constantemente facilitando input comprensible relacionado con el tópico y con acciones y materiales que utilizan.

Después del recreo he corregido con 6º el examen. La verdad es que ayer me llevé una gran decepción. Pensé que iban a estar mucho mejor y que aprobarían todos pero ha sido justo al contrario. La verdad es que no lo entiendo, les he dicho lo que entraba en el examen, el tipo y estructura de las preguntas, los contenidos son los que hemos trabajado en clase todos los días. He pensado en qué he podido fallar, si en el tipo de examen (que no creo porque era sencillísimo, reconocido por ellos mismos) o en la forma de plantear las clases. No lo entiendo, el día antes estuvimos repasando y no había ninguna duda, todos decían entenderlo sólo me faltó enseñarles las preguntas. Lo que pasa es que no han estudiado y lo sé porque han fallado la mayoría las preguntas sobre vocabulario que es lo que primero se estudia. Otra posibilidad es que hayan interiorizado lo suficiente los contenidos trabajados en clase. He puesto las mismas actividades que hicimos en clase y las han hecho horrorosamente mal. La solución estaría en trabajar más en casa pero no lo hacen. En definitiva me he llevado una gran desilusión, estos tres meses esforzándome para nada porque ellos no aportan ni se esfuerzan. La tutora me ha dicho que no me desespere que a ella le pasa lo mismo, que es una clase muy “cortita” (lo cual es cierto), pero no me resigno, estos van a trabajar todos los días aunque sea por no aguantarme.

Lunes 25 de noviembre de 2002-11-25

Hoy lo primero que he hecho nada más entrar es hablar con la tutora de Infantil 3 años, sobre el tema de quedarse en el aula. Ya el año pasado aguanté ciertas situaciones que no quiero que vuelvan a repetirse, como que la tutora de cuarto estuviese todo el curso en mi aula, en teoría para realizar apoyo, cuando en realidad era para rellenar horario ya que no tenía ni idea de inglés. En este caso parece que se lo ha tomado bastante bien aunque hemos tenido un tira y afloja, pero lo más importante es que hoy ya he estado solo y muy a gusto con los niños.

Comprendo que haya ciertas tutoras que se sientan responsables de cara a las madres, me vean joven y en parte sin experiencia y se queden en el aula para “controlar” la situación, pero eso supone menospreciarnos como profesionales. Además lo que ocurra en el aula de inglés es responsabilidad mía, igual que yo no me quedo en mis horas libres dentro de ninguna clase a ver qué tal se trabaja, espero eso mismo conmigo.

En parte es como si los especialistas estuviéramos marginados, no pertenecemos a ningún lugar y muchas veces no tenemos casi espacio propio. Algunos compañeros parece que nos hacen un favor al dejarnos entrar en sus aulas, no sin antes cerrar todo con llave y no tienen en cuenta cuando entras porque siempre les pillas en la mitad de algo que por supuesto terminan antes de irse. Yo la verdad echo de menos un espacio propio. Se está hablando mucho de las aulas de lengua con medios audiovisuales, tarima para los role plays, etc. incluso hay diseños de la estructura y distribución ideal de estos espacios, pero todavía no he visto ninguna. El colegio donde estoy es de construcción muy reciente y no dispone de esta aula, aunque sí de una de música.

Con relación a este aspecto de las relaciones interpersonales voy a comentar algo que me ocurrió el viernes pasado y que olvidé reflejar en este diario. Estaba terminando la clase de 4º y me pasé cinco minutos de la hora porque a los niños les faltaba terminar una actividad, lo cual es raro porque generalmente soy puntual al entrar y al salir.

La tutora entró en el aula y los niños le dijeron que esperase un poco que ya terminaban. Lo que hizo fue ordenar que recogieran y me dijo: “es que si no nos da tiempo a nada y las matemáticas y el conocimiento del medio son libros de peso”. Yo me quedé de piedra, pensaba que lo de las asignaturas “María” ya estaba superado, pero se ve que ciertos profesionales no piensan así. Además no es el primer comentario de este tipo ya que les dice a los niños que o hacen los deberes o no van a jugar a los ordenadores. A esta señora habría que decirle que hoy en día un ingeniero, médico... que no sepa informática o inglés no trabaja.

Cambiando de tema, hoy en Infantil me he dado cuenta de que utilizo más el español que el año pasado. En el colegio anterior, que era la primera vez que entraba en infantil, fui obsesionado con la idea de hablar todo el rato en inglés. Esto me supuso muchas decepciones y problemas cuando los niños no me entendían a pesar del constante apoyo visual y gestual. Yo me rijo por un principio muy claro, utilizo el inglés en aula siempre y cuando no impida la comprensión de los alumnos sobre el funcionamiento de la actividad. Hay situaciones en las que explicar el desarrollo de dicha actividad o situación en el aula genera un Input que no puede ser comprensible por mucho apoyo que des, por ejemplo las instrucciones de ciertos juegos, el significado de ciertas canciones, etc. ya que supera la competencia de los niños. En estos casos yo lo que hago es utilizar el español la primera vez para asegurarme el adecuado desarrollo de la actividad, y a partir de que el niño tiene claro el significado global de una situación utilizo el inglés en dicha situación y parecidas. Con esto evito la traducción directa, me aseguro una comprensión básica de grandes grupos de actividades y situaciones y puedo utilizar el inglés sin perjudicar a los niños. Este principio lo utilizo en todos los cursos, donde empiezo utilizando bastante el español y voy incrementando progresivamente el inglés. Pero es necesario hacer un contrato didáctico de este tipo al principio de curso y dejar bien claro que la utilización del español es en contadas situaciones. Lo digo porque cuando no se avisa los niños se vuelven cómodos y buscan la explicación fácil en su lengua con lo cual se tiende a la traducción. Lo que está claro es que hablar todo el rato en inglés es algo utópico con ciertas clases, sobre todo en los cursos más altos cuando no están acostumbrados a ello.

Hoy ha venido el inspector al centro. Nos avisó la directora el viernes y parecía que iba a venir el diablo, todos comenzaron a sacar del armario y quitar el polvo a las programaciones, en dirección se ordenaron todos los papeles, etc. En parte es normal porque yo también lo hice, pero tampoco hay que tener miedo a un funcionario que se supone que lo que pretende es ayudar, o al menos en teoría. Un tema que no entiendo, sobre todo cuando eres profesor novel es el de la programación. A mí todavía no me la han pedido pero lo veo absurdo. Cómo pretenden que tengas una programación detallada de seis cursos más infantil cuando no llevas ni un año trabajando. Ni que fueras una editorial. Lo que he hecho ha sido bajarme las programaciones de internet y quitar todas las referencias relativas al libro de texto. Además he confirmado que todos los profesores tienen sus programaciones perfectas de cara al inspector (generalmente fotocopiadas o prestadas) y las tuyas propias que van modificando cada año. Yo estoy poco a poco elaborando las mías, pero ni mucho menos tan detalladas sencillamente porque no me hace falta. La programación debe ser un utensilio para el profesor, no un martirio ni un acto burocrático, además se contradicen al decirnos que hay que renovarse, adaptar las programaciones a los niños, etc. ¿Qué pretenden, que cada año elaboremos o modifiquemos la programación? En mi opinión esta debe ser una referencia general para no perder el norte, pero lo más importante es prepararse las clases día a día, las mini programaciones que cambian cada año y con cada grupo, eso para mí es lo más importante.

Con primero he dejado de lado radicalmente el libro. Me he dado cuenta de que ahora mismo no puedo utilizarlo porque sencillamente no tiene relación sus actividades con lo que estoy dando. Cuando cambie de tópico volveremos a él un tiempo, pero sólo al libro de actividades. Es triste tener que hacerlo de esta forma, pero qué pasa con el padre que ha comprado los libros con esfuerzo y ve que el niño los lleva a casa en blanco. Me consuela el hecho de que por lo menos trabajan inglés aunque un poco descontextualizado. El problema es que hay guías didácticas antiguas que no tuvieron en cuenta la implantación del inglés en infantil y se han quedado obsoletas, además como profesor me veo limitado a aguantar ese libro durante unos años cuando no he sido yo el que lo he elegido. Tampoco es cambiarlo por capricho, sino es que es completamente contrario a mi forma de dar clase, se centra en un vocabulario aleatorio (mesa, coche, balón...) que se presenta de manera descontextualizada y que se trabaja sobre todo de forma escrita.

Martes 26 de noviembre de 2002

Hoy a primera hora me ha tocado sustituir al tutor de 2º. Ha sido fácil porque me ha dejado preparado todo, pero me he dado cuenta de que es una actividad mucho más descansada. Los niños están con sus actividades de matemáticas, lectura, etc. muy atareados y concentrados. Apenas hay movimiento, cada niño sabe lo que tiene que hacer y está concentrado. No parecen los mismos niños que en la clase de inglés se levantan, juegan en grupos, etc. y no es una cuestión de disciplina porque están con el mismo profesor. Creo que es en parte la naturaleza de la asignatura, la dinámica de las clases que es mucho más activa y variada centrándose más en el trabajo grupal. En mis clases de inglés yo no me siento un segundo y siempre hay jaleo, no existe el trabajo individual y en silencio de otras materias. De acuerdo que el ser tutor tiene más responsabilidad, porque yo lo he sido el año pasado, pero no dejas de tener a los mismos niños con el mismo nivel todo el día. Los especialistas en cambio tenemos que programar, preparar materiales, evaluar..., en todos los cursos, y podemos pasar en cinco minutos de dar clase en infantil a sexto de Primaria, y encima no tenemos un espacio propio.

Esta es mi opinión, aunque si fuera tutor diría que suerte los especialistas que al menos no tiene que aguantar siempre a los mismos niños, ni hablar con los padres, ni rellenar papeleo, etc.

Hoy les he hecho un examen a 4º. No me gusta mucho pero como ya he escrito en este diario a veces es la única forma de que se pongan a estudiar en serio. Aún no les he corregido, pero me da la sensación de que algunos están bastante mal por el tipo de preguntas que me han hecho. Estoy seguro de que ahora se exactamente quién ha aprobado y quién no, incluso la nota aproximada. Muchas veces me pregunto para qué sirven este tipo de exámenes, quizás para controlar a los que van regular o alguna sorpresa, y sobre todo para dejar constancia de la evaluación. Esto es muy importante porque a un padre no le puedes decir que a su hijo le has evaluado de forma continua y enseñarle unas parrillas de observación donde vienen una serie de abreviaturas que no le dicen nada. Para los padres el sinónimo de evaluación es el examen, poder tocarlo y ver la nota, sino parece que les engañas y que has suspendido a su hijo porque le tienes manía.

Lo digo por experiencia, ya que el año pasado suspendí a un niño al final de curso habiendo suspendido todas las evaluaciones, sin tocar un libro y sin hacer los deberes. Este niño no se presentó al examen porque estaba enfermo (o eso decía) y el padre me dijo que cómo lo había suspendido si no lo había hecho.

Es posible que hoy me haya pasado con un examen no difícil pero si largo. Creo que están acostumbrados a aprobar sin esfuerzo y a hacer controlillos absurdos. Yo es que para hacer eso no hago nada, me basta con las actividades diarias. Si pongo un examen algo más serio es para comprobar cuanto dan de sí y para saber exactamente hasta que punto han interiorizado los contenidos lingüísticos. Además me viene bien apretarles un poco las tuercas y que se tomen más en serio esta asignatura, ya habrá tiempo de levantar la mano, pero que se esfuercen.

Más tarde en 6º hemos comenzado el tema de la comida sana y la nutrición. Me he dado cuenta de que no me guardan rencor después de la bronca del otro día por el examen y su actitud hacia la asignatura. Los niños son muy listos y saben que si hago estos es porque me preocupó, para mí sería más fácil no llevarme una desilusión poner las notas, pasar de tema y allá ellos. Hoy el clima de clase ha sido estupendo porque les he contado anécdotas de mi estancia en Inglaterra referidas a las comidas, los horarios, las costumbres, etc. He dedicado la clase a presentar el tema, el vocabulario nuevo y activar sus conocimientos previos sobre la cultura anglosajona. La mayoría son tópicos que he tenido que desmentir, como lo del té a las cinco, y les he puesto ejemplos reales de la vida allí que les ha sorprendido mucho. Yo no soy partidario de introducir en el aula aspectos socioculturales de manera estructurada y obligatoria como se presentan en algunos manuales, p.ej.: la festividad de Halloween. En parte me parece una forma de colonialismo cultural guiado por intereses comerciales. Me niego a que los niños celebren una fiesta que no pertenece a su cultura, aunque eso no quita que la conozcan.

Yo creo que hay que tener mucho cuidado con esto de la cultura dentro del aula. Lo quieren justificar con el principio de que la cultura es inseparable de la lengua, de acuerdo pero entonces estudiamos las costumbres australianas, de la India, de Jamaica, de Suráfrica, etc. Además el inglés es una lengua internacional y en muchos casos acultural, al menos esa es mi opinión. Es posible que estos niños hablen antes en inglés con un belga o un francés que con un estadounidense. En definitiva cultura sí pero cuando sea realmente significativo y útil para la comprensión de la lengua.

Hoy en tercero un niño me ha abierto los ojos sobre la importancia que estoy dando al libro de actividades. Al preguntar que por qué no hacían los deberes me contestó que el año pasado los hacían en clase y que la profesora no mandaba deberes. La cuestión es que casi nunca hacemos el activity book en clase y me he dado cuenta de que apenas le doy importancia. Siempre lo relego al final de la clase muchas veces con el fin de rellenar tiempo o como deberes. Soy consciente de que estoy menospreciando el trabajo individual necesario para la consolidación de lo aprendido, además esas actividades son básicas para el desarrollo de la lectoescritura. Es posible que en parte sea culpa mía que los niños no realicen estas actividades cuando dejo en su responsabilidad el hacerlo demostrándome que no la tienen. A partir de ahora vamos a realizar estas actividades básicas en el aula y a corregirlas en común, no individualmente, para al menos asegurarme que las realizan, y mandar de deberes actividades de ampliación de refuerzo, de tal manera de que aun no haciéndolas me aseguro la adquisición de los contenidos básicos. La verdad es que no se por qué consideramos a veces el libro de actividades como el libro secundario, marginal, el de rellenar tiempo en clase cuando tiene mucha importancia ya que supone la consolidación individual de lo trabajado en grupos.

Miércoles 27 de noviembre de 2002

Ayer fue en general un día bastante malo. No sé por qué hay jornadas que se tuercen desde por la mañana me pongo de mal humor y así sale el día, torcido. A veces creo que me paso con las críticas que hago a algunos niños. Lo hago por su bien y creo que ellos lo saben, pero luego me arrepiento porque se puede estresar bastante a un niño sin saber el contexto que tiene en casa con comentarios negativos. Por eso hoy he estado muy suave con la clase de 3º, sobre todo con R. Este niño tiene bastantes problemas en casa y comprendo que lo último que le preocupe sea el profesor de inglés diciéndole que por qué no ha hecho los deberes. Mi obligación es que aprendan, pero creo que a veces soy demasiado duro con ciertos niños que lo pasan mal, por eso me he propuesto motivarles más y si les tengo que recriminar hacerlo de manera más suave. Creo que es esencial el estado anímico del profesor en el éxito de las clases. Parece que cuando estás de buen humor las cosas salen mejor, parece que los niños aprenden más y se portan mejor. Hoy lo he comprobado, me he propuesto no enfadarme y divertirme con los niños y las clases han ido mucho mejor, o al menos eso me ha parecido, parece que es verdad eso del efecto Pígalión.

Como escribí ayer hoy he dedicado más tiempo a aspectos que tenía algo olvidados por la obsesión de avanzar con la programación. Hoy me he centrado con la clase de tercero en las rutinas, en repasar las canciones y en realizar los juegos comunicativos que les gusta sin prisas (ya que muchos de ellos les utilizo para rellenar tiempo y cerrar las sesiones). También tengo pensado dedicar otro día a corregir cuadernos, puesta al día de los activity books y repaso de cuestiones importantes. Creo que esta es la mejor manera de no agobiarme, no pasa nada porque una vez o dos al mes dedique unas clases a la organización de ciertos aspectos y al disfrute de los niños. Creo que es mejor hacerlo así que meterlo con calzador al final de las sesiones cuando no da tiempo a nada, lo que me estresa más. Además los niños agradecen estas sesiones de reflexión y organización donde pueden terminar los cuadernos, colocar los materiales, repasar lo aprendido, etc.

Con la clase de 5º la cosa va cada día mejor. He notado un cambio enorme en estos niños, de pensar que era la peor clase del centro he pasado a estar muy cómodo con ellos. Parece que les he conseguido motivar con la dinámica de puntos, los campeonatos, los premios, etc. He pasado del castigo, que no servía de nada al refuerzo positivo y el afán de superación, planteando el aprendizaje como un reto personal y no en referencia a otros. Estos niños son conscientes de que no son los más listos ni los más trabajadores porque siempre se han comparado, o les han comparado, con otras clases o niños de su misma clase, por eso cuando sólo se tienen a sí mismos como referencia se motivan más. Les encanta que utilice términos como “batir tu récord”, o les apueste puntos a que no me traen los deberes, con lo cual se “pican” y los traen para llevarme la contraria.

Un aspecto que me preocupa bastante es si realmente los niños interiorizan los contenidos lingüísticos. Lo dudo bastante, porque aunque en el momento lo entienden, lo practican y lo hacen bien, los resultados del examen no demuestran eso. Me he planteado que puede que esa prueba no esté bien diseñada, pero me he limitado a poner actividades similares, si no iguales, a las trabajadas en clase. Un factor clarísimo es que les falta trabajo en casa, pero hay situaciones en que no puedo intervenir, no puedo entrar en sus casas y ayudarles a hacer los deberes, no soy sus padres.

Por tanto, debemos aprovechar al máximo el tiempo de clase, y aquí surge mi pregunta ¿es mejor avanzar en la programación y que los niños accedan al máximo de conocimiento posible para tener una idea

global del inglés aunque no lo interioricen del todo, o ver menos contenidos dedicándolos más tiempo pero asegurando su aprendizaje significativo y real?. Yo la verdad no lo tengo claro, me inclino por las dos posibilidades seleccionando aquellos aspectos que considero básicos y esenciales dedicándolos más tiempo, pero sin eternizarme e intentando avanzar. De momento parece que funciona con estos niños, pero a veces me desilusiono cuando compruebo que lo que parecía adquirido, al poco tiempo no se acuerdan, pero es parte de nuestro trabajo.

Hoy he estado muy cómodo en Infantil, y mucho más desde que no se queda la tutora en clase. Parece una tontería pero a mí me afectaba muchísimo, hasta el punto de que estaba cogiendo manía a esta etapa. Aunque era capaz de dar las clases con bastante normalidad, tenía la presión constante de hacerlo bien, de innovar todos los días, llevar materiales nuevos, etc. A pesar de que en Infantil los avances son muy lentos me daba apuro repetir actividades, reñir a los niños, etc. no me sentía a gusto y así no se puede estar todo un curso. Menos mal que ha cambiado la normativa y no es obligatorio que se queden.

Otro aspecto que me preocupa en esta etapa es la imposibilidad que tengo de hacer actividades cortas y diferentes. A nada que les cuentas un cuento, haces una actividad de TPR, las rutinas, etc. se te pasa la clase. Algo de lo que me da cuenta es de que me paso la mayor parte del tiempo en la moqueta y los niños se cansan, no de los materiales o actividades, que pueden ser nuevos, sino de estar sentados. Llegan un momento en que empiezan a perder atención y a moverse, entonces pasamos a una actividad de TPR o a una canción, pero ya dejamos a medias la actividad central. La verdad es que no da tiempo a nada y es mejor no obsesionarse. Yo tengo muy claro que no pretendo que aprendan un vocabulario (colores, animales...) que se va a reciclar casi todos los años, sino más bien que se acostumbren a oír el inglés a entenderlo, a cogerlo simpatía y sobre todo a no desarrollar el filtro afectivo en cursos superiores, y creo que eso lo estoy consiguiendo. No obstante debo cambiar más de actividad y utilizar otros espacios del aula.

Jueves 28 de noviembre de 2002

Hoy con segundo me ha dado la sensación de que no pasamos del mero aprendizaje de vocabulario. Aunque aprenden expresiones, canciones, desarrollan el listening con el TPR, el aspecto esencial de las clases es la interiorización del vocabulario del tópico de forma oral como escrita. Sé que están aprendiendo a saludar, a despedirse, a dar las gracias, a pedir permiso en situaciones cotidianas de la clase, etc. pero eso lo improviso bastante, como complemento al tópico. Tengo la duda de si me estoy quedando corto, pero tampoco se puede hacer mucho en hora y media a la semana. Sé que en estos niveles la enseñanza del inglés pretende ser un acercamiento hacia la lengua, pero me parece muy simple. Yo intento completar con cuentos, juegos, etc. pero no existe una organización en cuanto a contenidos lingüísticos. Quizás en estos niveles, igual que en Infantil, el acercamiento a la lengua deba ser más anárquico en cuanto que el vocabulario no se limite a un tópico, las estructuras sean las que aparezcan en cuentos, canciones, etc. Esto es posible, y de hecho lo hago, pero también es necesaria cierta línea organizativa que permita controlar qué aprenden los niños. De hecho esta línea sólo la marca el vocabulario y el tópico, por eso la mantengo complementando con otras actividades que se salen de esta limitación. Un inconveniente es que las guías didácticas se rigen por tópicos ya desde muy pequeños, y que no existe gran variedad de materiales para estas edades que den libertad al docente en su utilización y que al mismo tiempo tengan cierto orden lógico en su contenido.

Hoy en 6º no han vuelto a aparecer los dos elementos que revientan las clases y me alegro, es triste, pero ojalá no vengan más. No podemos pretender que todos los niños, ni sobre todos sus padres compartan nuestra forma de ver el mundo ni la importancia de la educación. Me gustaría ver en estos casos a ciertas profesoras de la Facultad que se llenan la boca con palabras como la motivación, los conocimientos previos, el clima de clase, etc. Muchas de ellas no han pisado nunca un aula y no se dan cuenta que con ciertos niños eso no funciona, la didáctica fracasa porque la superan aspectos socioculturales y personales. En fin, la clase ha sido, en comparación con otros días, bastante buena. El comportamiento ha mejorado muchísimo y hemos aprovechado el tiempo al máximo. Hoy me han pedido que les cuente más anécdotas de mi estancia en Inglaterra, lo que indica que al menos se han interesado por el tema de las comidas desde un punto de vista sociocultural.

Les he prometido hacer un role play imaginando una situación en un restaurante y aprender una receta de cocina de un plato típico inglés para que se lo haga su madre. Creo que es la única manera de que vean un objetivo en su aprendizaje sobre todo dentro de un tópico tan irrelevante para un niño de estos como la comida.

Por otro lado, hoy han aprendido a preguntar y responder por la frecuencia con la que toman ciertos alimentos. Se han preguntado entre ellos con un cuestionario de tal forma que han repetido las mismas estructuras lingüísticas durante cuarto de hora. No veo otra manera de que las interioricen que no sea por juegos de repetición y con repaso constante ya que les cuesta mucho. Yo creo que están acostumbrados a estudiar el inglés de forma descontextualizada y de memoria, con lo cual no crean lenguaje de manera fluida, aunque vamos mejorando en eso.

Como me he propuesto estos días, hoy he dedicado la clase con tercero a aspectos organizativos, de repaso y de puesta al día. La clase ha sido muy cómoda porque no estaba limitada por el factor tiempo. Han jugado a sus juegos favoritos durante más tiempo, han ordenado las cosas relacionadas con el inglés, han terminado tareas a medio hacer, han estudiado y les he corregido todo. Los niños han estado muy contentos, porque aunque no lo parezca les preocupa dejar cosas sin hacer y que se les vaya acumulando, además organizar todos sus materiales y producciones les permite tomar un mayor contacto con la asignatura, sobre todo los que están más perdidos. Además hoy me he dedicado a motivar a los más rezagados en la asignatura los cuales han respondido bastante bien, creo que el mejor momento de reengancharles es cuando se empieza una lección nueva o tras estas sesiones de reorganización, ya que parece que empiezan de nuevo.

A la clase de 4º la he propuesto realizar un proyecto sobre los medios de transporte. Este proyecto no forma parte de la unidad didáctica del libro, ya que es una forma para introducir ciertos contenidos y lograr objetivos adicionales que me interesan. El libro de texto es muy limitado, se centra en el aprendizaje del vocabulario y en pequeñas estructuras. Lo que voy a hacer es eliminar actividades repetitivas y poco aprovechables por una serie de proyectos. En éste en cuestión, los niños deben recortar en revistas fotografías de medios de transportes que vamos a describir en un mural utilizando adjetivos contrarios (fast/slow, old/new, cheap/expensive...), colores, formas, etc. junto con las estructuras lingüísticas necesarias. De esta manera logro que los niños estén motivados y vean un resultado real, físico, de su aprendizaje.

Otro aspecto que tengo que mejorar, en todas, pero en especial en esta clase es el equilibrio entre actividades en pequeño y gran grupo e individuales. La mayoría de estas son con el grupo-clase, seguidas del trabajo individual, pero apenas organizo situaciones en las que tengan que trabajar por parejas o en pequeños grupos. Creo que la explicación está en que al ser la clase más numerosa, me cuesta bastante mantener el orden, pero sobre todo pasarme por todos los grupos para controlar sus producciones y el desarrollo de la actividad, lo cual me lleva mucho tiempo. Lo mismo ocurre con juegos de TPR, canciones, etc. A pesar de que son mayores que tercero noto muchísimo la diferencia entre ambas clases. Mientras que en la primera, al ser muy poquitos tiendo a un aprendizaje más dinámico, mucho más comunicativo y grupal, con cuarto parece que de manera inconsciente prescindo de ciertas situaciones para centrarme en el gran grupo de manera mucho más directiva. Es algo sorprendente cómo un aspecto como la ratio puede modificar la forma de dar clase de un profesor, ya que afecta a otros aspectos como el tiempo, la disciplina, etc.

Viernes 29 de noviembre de 2002

Hoy ha sido un día muy tranquilo porque 5º y 6º se han ido de excursión a una exposición de pintura. Me ha molestado un poco que no se me haya avisado antes ya que me he levantado antes esta mañana para prepararme las clases. No cuesta nada tener un poco más de consideración y avisar a los especialistas de estos cambios ya que aunque sólo sea un día afecta a lo que tenemos programado. Que no se me ocurra un día llevarme a los chicos a algún sitio sin avisar a la tutora, pero parece que nosotros, los especialistas, tenemos menos derecho sobre los grupos. Pueden cambiar, modificar, reducir nuestro horario, a veces sin permiso o al menos sin consultar. Hoy la tutora de 4º me ha dicho que si en la clase del martes puede sacar a su grupo a ensayar el villancico, yo le he dicho que tengo actividades y trabajo preparado y que era imposible. La verdad es que estoy harto de estas situaciones, que saque tiempo de su horario si quiere, pero que no trate esta asignatura como una "maría" que puede manejar a su antojo. Si fuera otra persona que lo haga porque no le queda otra solución y lo necesita no me importa, pero la verdad es que no conecto con ciertas mentalidades un poco retrógradas.

En la clase de 4º hemos continuado con la descripción de los medios de transportes. La verdad es que están respondiendo muy bien, incluso los niños que menos motivados parecían. Precisamente J. me ha sorprendido mucho ya que ha pasado de no hacer nada a pedirme que le ponga deberes. Creo que la clave

estuvo el día pasado cuando le ayudé a realizar una actividad que le gustó y le salió bien. Es cierto que le felicité y le animé a seguir, pero no me esperaba que hoy me pidiese más información sobre los medios de transporte. Ha traído el primero todo el material necesario para hacer el proyecto y ha conseguido aprenderse el vocabulario básico.

Después de repasar los aspectos básicos del tema he pasado a presentar las estructuras lingüísticas básicas necesarias para hacer una descripción sencilla de los medios de transporte. Esto me ha llevado mucho tiempo, lo que me hace pensar que en ocasiones ciertos aspectos metodológicos no pueden cumplirse, como respetar las fases del método comunicativo, los principios de variedad en el agrupamiento, etc. En esta clase les he explicado en español cómo realizar el proyecto que irán elaborando en casa, ni ha habido actividades comunicativas, ni fase productiva, pero de este aspecto, de la teoría metodológica, hablaré en otro momento.

Por otro lado, en Infantil me he dado cuenta de que estoy yendo demasiado rápido con los de 5 años. Tengo que repasar mucho más y sobre todo ser muy persistente. Estoy procurando que el Input significativo de clase este muy contextualizado y sobre todo que sea similar, sino el mismo en las mismas situaciones. Creo que esta es una buena manera para que lo interioricen e incluso lo reproduzcan. En mi opinión, hablarles en inglés todo el rato por hablar sólo sirve para que se vayan acostumbrando a la entonación y el ritmo, pero no lo interiorizan. Para esto intento introducir el máximo de rutinas, lo que funciona, pero debo ir más lento en la presentación de contenidos y no obsesionarme por cambiar de tópico, sino cambiar de materiales y de actividades. Por eso me he propuesto ir un poco hacia atrás y asegurarme su aprendizaje centrándome en reciclar e integrar lo aprendido dentro de los nuevos contenidos.

Con respecto a lo de los materiales, me está llevando muchísimo tiempo, del cual no dispongo. La jornada de un maestro no es ni mucho menos de 25 horas semanales si se contabilizan las horas que echamos en casa, y eso parece que la sociedad no lo entiende. Ahora mismo estoy preparando un cuento para infantil y materiales sobre las partes del cuerpo que me está costando mucho.

Supongo que con los años dispondré de un amplio banco de materiales, pero en estos primeros años me veo falto de ellos. Aparte de que son muy caros, apenas hay en el mercado materiales que puedan ser utilizados libremente por el profesor, las editoriales se encargan de hacerlos inutilizables si no se compra la guía didáctica y si los niños no tiene el libro.

Por otro lado K., un niño de cuatro años, me ha puesto hoy a prueba. Se ha tirado al suelo y no quería levantarse. Me ha sorprendido porque no me había dado ningún problema, pero también comprendo que tengan días malos. De momento me ha dado muy buen resultado, en este caso y en el anterior, aislarles del grupo en la silla de pensar y continuar con la clase como si nada. En el caso de la niña aumentó la intensidad de la conducta disruptiva, pero como ya esperaba esta reacción (hice una práctica al respecto en una asignatura de psicopedagogía) mantuve mi postura de ignorarla. En el caso de K. Este incremento no se produjo y se fue acercando poco a poco hasta que le di permiso para regresar al grupo pero sin reñirle ni felicitarle. Creo que se ha dado cuenta de que ha perdido este pulso y no creo que vuelva a producirse. Estoy convencido de que si hubiera ido por las buenas, mostrándole atención y negociando su buen comportamiento la situación empeoraría no solamente respecto a él sino también con respecto a los demás niños que verían una buena manera de ser el centro de atención.

Lunes 2 de noviembre de 2002

El pasado Viernes ocurrió un hecho en principio poco importante pero que hoy se ha convertido para mí en un problema. Por la tarde, a la salida de una de las actividades extraescolares, S. un niño de 6º, comenzó a jugar con el balón dentro del centro cerca de la sala de informática. Yo como estaba por allí cerca le quité el balón y le dije que hasta el Lunes no se lo daba, entre otras cosas por la chulería que mostraba. Esta mañana he visto nada más entrar que el balón no estaba en su sitio y el bedel me ha dicho que vino el padre del niño de muy malas formas a por el balón y que se lo tuvo que dar. Esto me ha sentado muy mal y me ha hecho perder en parte la ilusión por esta profesión. Nos hemos convertido en meros transmisores de conocimientos ante ciertos padres que nos ven como cuidadores de sus hijos mientras ellos trabajan. Se suponen que son ellos los que les educan, cuando les dejan venir sin libros al colegio o no les despiertan para venir..., pero no se te ocurra castigarles o llevarles la contraria porque siempre estará detrás ese gran padre que da la cara por su hijo quitándole toda razón y autoridad al maestro. No se dan cuenta que dejarles hacer lo que quieran no significa quererles más. Cuando yo tenía

su edad, si me hubiera pasado esto no hubiera ido con el cuento a mi padre (tuviera o no razón) y si lo hubiera hecho, a mi padre nunca se le ocurriría ir al centro a dejar en ridículo al maestro, me hubiera quedado sin balón hasta el lunes.

Esto se lo he comentado a la directora la que ha propuesto enviar una notificación a la familia avisando de la posible expulsión del chico de la actividad (ya que las monitoras también se han quejado de su comportamiento). Yo agradezco mucho su apoyo, ya que si encima me dicen algo como “¡qué se va a hacer!” o “¡tampoco es para tanto!” me terminan de hundir, pero me parece algo excesivo. Se ha acordado expulsarle de la actividad hasta diciembre y hablar con el padre la semana que viene. Me siento un poco mal, pero si se deja pasar estamos perjudicando al niño, además no sólo fue el hecho del balón, sino su comportamiento chulesco, dando voces y pegando portazos. Esto no se puede consentir, hemos pasado del todo a nada en cuestión de disciplina, de normas y de respeto al profesor. Si desde la Administración no se hace algo en ciertos colegios tenemos la batalla perdida y pasaremos de educar a tener que aguantar los desprecios de “monos” de 12 años.

Cambiando de tema, hoy en Infantil de 3 y 4 años he reducido conscientemente el ritmo de la clase como me propuse. Con los más pequeños solamente he presentado un color y una parte del cuento y he hecho más hincapié. Parece que el resultado ha sido bueno ya que me ha dado más tiempo a reforzar lo aprendido. Desde la facultad nos advirtieron que en estas edades los contenidos se introducen muy poco a poco, pero eso es muy relativo, ya que es la experiencia y el conocimiento que tienes de los niños lo que realmente te permite controlar el tiempo y el aprendizaje en el aula. Este es mi segundo año que doy inglés y todavía no les tengo tomada la medida. Siempre he estado acostumbrado a clases de una hora, a programar para Primaria, y de repente, sin formación inicial, te introducen en una etapa distinta. Cuesta mucho cambiar el “chip” y adaptarse a una dinámica muy diferente, pero creo que poco a poco mejoraré, sobre todo reflexionando sobre lo que pasa en el aula.

Con respecto a la clase de 5º, aunque también me pasa en 6º, me he dado cuenta de que la destreza básica que tienen menos desarrollada es el Reading. Estos niños escriben mejor que leen, cuando se supone que se debería desarrollar antes la destreza receptiva que al mismo tiempo es cognitivamente más sencilla ya que supone reconocer.

En cambio el “writing” requiere un conocimiento básico de la estructura gramatical, del spelling, etc. Esto parece indicar que se ha puesto más empeño o se le ha dado más importancia a la destreza productiva que a la receptiva. Esto suele pasar entre los profesores, producir es sinónimo de aprendizaje, es más fácil de evaluar y, en el caso de la escritura, permanece. Esto nos hace volcarnos en la producción, hasta el punto de que en la mayoría de los exámenes y actividades de carácter evaluativo prima la escritura sobre el resto de destrezas. Esto es algo que me preocupa y que estoy intentando evitar. Todas las historias del libro que sólo están destinadas al listening las estoy transcribiendo y se las facilito después de haberlas comprendido. Llevo ya varios días escribiendo esos diálogos y pequeñas historias en la pizarra intercalando el listening y el reading, ya que en estas guías no sé porqué pero apenas proponen actividades de lectura, todo es escribir, especialmente en el activity book. Otra medida que he tomado ha sido facilitar a los dos niños más destacados de la clase un librito de inglés, más o menos de su nivel, para que lo lean en casa. Según me han dicho les cuesta mucho entender todas las palabras. Para desarrollar una lectura comprensiva les he dicho que tiene que entender el significado general y que sólo busquen las palabras más importantes, porque si no se aburren y lo dejan. Otro aspecto a cambiar es la importancia que los propios alumnos dan a cada destreza. Están acostumbrados por nuestra culpa a valorar lo escrito, y dan poca importancia a leer correctamente mientras que les preocupa muchísimo y se esfuerzan en copiar bien. Lo que voy a hacer es preparar un examen oral y de lectura para que se lo tomen más en serio y aumentar las actividades en clase integrando las destrezas.

Hoy me ha vuelto a pasar lo mismo que el otro día. He entrado a la clase de 1º y me he encontrado a una señora que decía ser de salud bucodental. ¿Acaso es tan difícil avisar?, voy a hacer yo lo mismo a ver qué tal les sienta. No tienen en cuenta la labor de otros profesionales, otra vez me he preparado la sesión y he venido de casa cargado con los materiales. Parece que pueden disponer del horario a su antojo, y no es con mala intención, simplemente no lo consideran, están acostumbrados a esto.

A última hora he estado con 3º en ordenadores. Es una hora que aprovecho para reforzar el vocabulario del tópico que estamos trabajando utilizando un programa. Los niños se divierten y desarrollan las cuatro destrezas básicas aunque sea de una manera muy sencilla, limitándose a palabras.

Esta hora a la semana supone un gran avance ya que ganamos mucho tiempo en este aspecto, pero sobre todo hace que los niños tengan una actitud hacia el inglés más positiva, viéndolo más como un aprendizaje lúdico que como un esfuerzo extra. La verdad es que el ordenador es una herramienta muy útil, lo que pasa es que hay muy poco tiempo en sus horarios. Por ejemplo, me gustaría llevar a los del 3º ciclo a Internet y buscar información sobre ciudades inglesas y hacer un pequeño proyecto de búsqueda de información, pero todavía no he conseguido organizarme. Además este uso de las nuevas tecnologías sigue siendo más un hecho puntual que algo constante y cotidiano, pero por algo se empieza.

Miércoles, 04 de diciembre de 2002

Hoy ha sido día de elecciones sindicales y me ha tocado ser suplente de vocal/ secretario. Sólo he tenido que ir a firmar y ya he perdido bastante tiempo, no entiendo por qué esta tarea se convierte en obligatoria, pero también es necesario tener representación sindical. Algunos compañeros les molesta bastante porque están muy desencantados con los sindicatos, sobre todo a partir de la implantación de la LOGSE, donde muchos no se sintieron representados. Por lo que algunos comentan, consideran que las personas liberadas por sindicatos sólo buscan librarse del destino en un pueblo o bien descansar un poco de niños. Yo de momento no tengo una opinión tan definida sobre los sindicatos, de momento estoy afiliado a uno simplemente por el hecho de que me siento algo más respaldado en estos primeros años y es un referente para las dudas administrativas y problemas que me puedan surgir.

Hoy sólo he tenido dos clases, ya que se ha acordado dotar a los docentes de dos horas libres para votar, con lo que la jornada lectiva ha terminado a las 12. Además la directora nos ha dicho a los especialistas que como no tenemos padres y como hay reunión del Consejo Escolar podemos no venir por la tarde. En principio la tarde del miércoles se dedica a reuniones y planteamientos de problemas del claustro, por tanto cuando esta situación no se da es absurdo permanecer en el centro cuando aprovecho mucho más el tiempo en casa. Como todo, esta decisión de la directora, que es excepcional, puede interpretarse desde distintos puntos de vista. Por un lado son horas de obligada permanencia en el centro, pero en mi caso y en el de muchos compañeros hacemos en casa esas y muchas más que no nos reconocen y no nos pagan, preparando materiales, programando, corrigiendo, formación continua, etc. Un maestro concienciado trabaja, aunque la gente no lo crea, hasta diez horas diarias, sobre todo los que tenemos menos experiencia.

Cambiando de tema, hoy he entregado a los de 4º el examen. Han aprobado bastantes con buena nota, pero no hay término medio, los que han suspendido apenas han entendido nada. Esta vez he dividido el examen en dos partes, una con actividades de recopilación un poco más complicadas, y otra con actividades más recientes del último tema. La mayoría ha aprobado esta segunda parte, pero no la primera, con lo que me imagino que no han dedicado suficiente tiempo en casa. Para conocer sus dudas y comprender mejor por qué han fallado hemos corregido en común esta prueba. Todo se ha desarrollado como lo esperado excepto en la actividad de poner ciertas fechas de festividades en inglés. La fecha es una rutina, junto con el tiempo atmosférico, que realizo en todos los cursos los primeros cinco minutos de cada clase. Es algo que he explicado y que he dado por entendido, pero la verdad es que no era así. Hasta las alumnas más destacadas dudaban en este aspecto, lo he vuelto a explicar y parecen que lo han captado. Lo que me preocupa después de esto es cómo asegurar y determinar el aprendizaje real de los alumnos, no el inmediato, sino lo que realmente interiorizan. Me pregunto cuántas veces he dado por aprendido algo cuando realmente no era así. Pero lo que más me ha sorprendido fue que al preguntar por qué no me preguntaron en el momento en que no entendieron fue la respuesta de una niña: “es que a lo mejor nos reñías”. Yo no sé de dónde sacan esto, es posible que al advertirles que sólo explicaba las cosas una vez (para evitar la comodidad de ciertos alumnos que buscaban una posterior explicación individual) me entendieran mal. He tenido que dejar claro que yo estoy aquí para enseñar y que explico las cosas cien veces si hace falta, pero siempre para el que me escuche. Este aspecto me preocupa porque me he dado cuenta del cuidado que hay que tener al hacer ciertas afirmaciones, posturas, comentarios..., en el aula ya que los niños son muy perceptivos y se quedan con cada detalle de lo que haces y de lo que dices.

Otra duda que me surge constantemente en estas situaciones de evaluación es hasta qué punto se tiene que tirar de la cuerda con los niños. Si por un lado les motivas, e incluso levantas la mano en las clasificaciones puede que se acomoden y que consideren la asignatura como fácil de aprobar trabajando poco. Por otro lado, si les presionas un poquito con la nota y los exámenes es posible que reaccionen y se “piquen” o que les pierdas por desmotivación. La verdad es que no sé dónde está el límite, quizá lo mejor es no hacer comentarios en estos casos y dejarlos para las actividades de clase donde la relevancia es menor, la verdad es que no lo sé.

Más tarde he ido a infantil con tres años. Como es lógico, el aspecto que más estoy trabajando es el listening. Me paso todo el rato proporcionándoles Input comprensible en inglés apoyándome mucho en información visual. Por otro lado, desde la facultad siempre se me ha dicho que es necesario respetar los periodos de silencio del niño y no forzarle a hablar, pero esto no significa que el niño no deba hablar, ni siquiera que no le pongamos en situación de producir. Lo digo porque si el niño no participa se aburre, puede estar un cierto rato recibiendo input, pero si no interviene pierdes su atención. Por esta razón, siempre con la mascota e intentando crear un contexto mágico (Bruner's Format), les invito, les incito, les empujo a producir aunque les respete si no quieren o lo hacen en español. En mi opinión si es posible desarrollar el speaking a nivel muy básico porque los niños son capaces es interesante hacerlo, pero parece que es un tema tabú en muchos sentidos, y en el fondo no es tan grave como parece cuando ves que los niños disfrutan y se divierten.

Con la clase de 5 años soy consciente de que me puedo permitir ciertos lujos con respecto a mi forma de dar las clases. Es sorprendente cómo el número de alumnos influye directamente en la manera de programar y de actuar en el aula. Digo esto porque al ser sólo cinco niños me puedo permitir el lujo de hacer unas clases muy distendidas y relajadas en las que se cometen ciertos excesos ya que el control de la conducta es muy sencillo. La verdad es que estoy mucho más cómodo que en la clase de 3 y 4 años donde hay ciertas situaciones de comunicación que no puedo poner en práctica porque se subirían por las paredes. Un aspecto que debo mejorar es la utilización de la mascota a la cuál debo dar más protagonismo más allá de las rutinas, pero no sé de dónde sacar el tiempo, entre la canción de bienvenida, las rutinas de Greetings y Farewells, el tiempo..., apenas me queda tiempo para repasar contenidos anteriores y presentar otros nuevos, pero aún intento convencerme de que en esta etapa se busca una aproximación, un primer contacto con la lengua extranjera lo más lúdico posible, y creo que eso lo estoy consiguiendo ya que los niños se divierten y aprenden.

Jueves 5 de diciembre de 2002

Hoy con segundo he dado por cerrada la unidad didáctica relativa a los animales. La verdad es que la mayoría de las situaciones comunicativas son paralelas al tópico, principalmente vienen dadas por las rutinas de clase y los juegos de TPR, pero lo que es el centro de la sesión gira en torno al reconocimiento del vocabulario. Hoy les he contado el cuento de "The Farmer's Friends" relativo a animales de la granja. Al igual que en otras ocasiones, he intentado utilizar un Input comprensible basado en estructuras sencillas apoyándolas con gestos y el apoyo visual del cuento. Lo que pretendo es trabajar con una serie de cuentos repitiendo las mismas estructuras hasta que sean capaces de repetirlas espontáneamente y participar en el desarrollo de la actividad. La verdad es que son unos niños muy listos, desde el primer momento quieren repetir lo que dicen los personajes, me imitan los gestos y no reclaman traducción. Ya están acostumbrados a que en ciertas situaciones sólo hablo en inglés con lo que se esfuerzan en entender utilizando los apoyos visuales. El cuento es un recurso que les encanta, acerca el inglés a su vida diaria, por eso me lo piden todos los días nada más entrar. Soy consciente de que tengo mucho que mejorar, pero estoy contento porque sé que están aprendiendo mucho más que con el libro, un detalle es que no hablan de él ni piden que lo trabajemos.

Cambiando de tema, el tutor ha estado diez minutos en clase hasta que se ha marchado y ha venido cinco antes; lo mismo ha hecho la tutora de 3º. No es algo normal, pero de vez en cuando ocurre. No creo que sea una casualidad porque ponen excusas muy simples para quedarse, lo que pienso es que tienen cierta curiosidad en ver cómo trabajo con los niños, si están más motivados conmigo, qué materiales utilizo, etc. Aunque no lo hagan de manera explícita, siempre muestran una pequeña preocupación sobre cómo trabaja el "nuevo", ya que se sienten responsables de su grupo. Creo que en este sentido ya empiezan a conocerme más, saben que no doy problemas, que colaboro en lo que haga falta y que trabajo con los niños. El año pasado en el otro colegio me pasaba lo mismo durante los primeros meses hasta que se quedaban tranquilos, sobre todo con las tutoras de infantil que se quedaron todo el curso dentro del aula, lo que me producía mucha incomodidad, pero ese año seguía siendo "obligatoria" su presencia. Este año lo que suelo hacer es comentarlas lo que estoy trabajando y dejo olvidados ciertos materiales intencionadamente en el aula para que tengan una referencia y no se preocupen.

Es en esta etapa donde esta situación se da más, y creo que se debe a que tienen miedo de que se produzcan interferencias con la lengua materna. Ya el año pasado una tutora me pidió que no enseñara los colores a los de 3 años porque todavía no se les sabían en español. La verdad es que no existe, por lo menos, en mi experiencia casi comunicación con las tutoras de infantil, ni correlación de las programaciones. Son dos aprendizajes independientes aunque respeto sus conocimientos previos. Lo que

está claro es que todo esto de la comunicación entre profesores depende de con quién te encuentres. A una persona que se mete en todo y se cree protagonista y dueña de los niños no le puedes plantear mantener reuniones periódicas para solapar las programaciones porque estás perdido, cuanto más lejos estén mejor.

Otro aspecto que quiero comentar y del que me he dado cuenta hoy en la clase de 3º es hasta qué punto modifiqué lo que tenía programado en función de los alumnos. Casi nunca llevo a cabo lo que tenía pensado al cien por cien, bien por falta de tiempo o por los alumnos. Hoy por ejemplo tenía preparada la audición de una historia y, como ya he comentado en este diario, la había transcrito para desarrollar el reading. Después de esto, y dispuesto a pasar a otra cosa, me dijeron que por qué no leía cada uno un personaje de la historia cambiando las voces. El hecho es que al final hicimos un role-play en toda regla por grupos, lo cual me había planteado pero que deseché porque me parecía complicado para ellos. La verdad es que ha sido una clase estupenda que hemos ido improvisando todos y que no me esperaba. Otras veces modifiqué la programación en función del ritmo de los alumnos, si están cansados, si dan guerra, etc. pero cuando más me gusta hacerlo es cuando están motivados y me piden cambios a los que accedo aunque respetando unos límites.

Con este grupo estoy trabajando cada vez más el TPR como técnica didáctica. Al principio lo he utilizado como actividad extra, de ampliación, pero me estoy dando cuenta de que responden muy bien y que les gusta. Hoy he dedicado cuarto de hora al juego de los robots (TPR) y me ha permitido repasar todo el vocabulario de clase e introducir cada vez más verbos (touch, point to, pick up...). Ya son capaces de responder a tres órdenes consecutivas, lo que se convierte en la comprensión de un input bastante considerable para 3º. Ya el año pasado logré con el tiempo que fueran ellos los que se inventasen las órdenes, y este año me propongo desarrollar el reading y el writing aprovechando su motivación por este juego comunicativo.

Es una clase, no se por qué, con la que trabajo muchas más situaciones comunicativas que con los de 4º. Aparte de numerosos son tan dependientes que me pasó gran parte del tiempo explicándoles la situación, lo que tiene que hacer, cómo, cuándo, etc. que inconscientemente estoy evitando ciertas actividades. Me estoy dando cuenta de que en esta clase trabajo muy poco en parejas y pequeño grupo al igual que actividades comunicativas. Mis clases son muy directivas, dirigidas al gran grupo y seguidas de trabajo individual, lo que no me gusta. Estoy intentando cambiar esto, pero como des con una clase que no sabe trabajar en esta dinámica es muy difícil. El año pasado me ocurrió lo mismo, precisamente con 4º. Era una clase muy competitiva, individualista y perfeccionista, lo que me sacaba de quicio. No obstante logré que asociaran mis clases a otra forma de actuar, a otra dinámica y metodología, lo que estoy intentando actualmente, aunque a veces son ellos los que me cambian a mí y me hacen dar un tipo de clase que no me gusta.

Para finalizar este día voy a comentar algo que me ha ocurrido con una madre y que me ha dado qué pensar. Resulta que la madre de un niño de 5º y su hermana de 2º es testigo de Jehová y le preocupa mucho el tema de la Navidad. Ya el profesor de música me comentó que esta señora le había pedido por favor que no tocara villancicos, o que al menos no obligara a los niños a hacerlo. Lo mismo me ha pedido a mí a la salida de clase. He intentado explicarle que yo voy a abordar este tema no desde el punto de vista religioso, sino comunicativo y lingüístico, como mucho sociocultural respecto a los países de habla inglesa. Ya le he dicho que yo no voy a obligar a nadie, pero que en 5º no me voy a limitar a darles un dibujo ni a hacer una felicitación, sino a aprender inglés, y que esto puede perjudicar a su hijo. Lo que me sorprende es esta preocupación por algo cultural más que religioso que está presente en sus vidas, en la tele, en el corte inglés, por la calle, etc. no sé de qué quiere protegerles, buen sí, según ella les confundimos y les hacemos un lío, como si un niño de 5º no supiera diferenciar la realidad. También hay gitanos, una niña china, y el año pasado búlgaros y colombianos, y con ninguno hubo problemas siempre que se respeten las creencias religiosas.

Martes 10 de diciembre de 2002

Después de este largo puente cuesta retomar el ritmo de la clase, también a los alumnos, con lo que es necesario repasar lo anterior y refrescar los conocimientos previos de los alumnos.

Hoy a primera hora ha sucedido algo que no me ha gustado. Estaba en la sala de profesores preparando las sesiones de Navidad y programando cuando ha llegado el psicopedagogo del equipo con un padre para entrevistarse. La biblioteca estaba ocupada con lo cual me ha dicho que me fuera con un cierto aire de mandato que no me ha gustado. Cuando le he dicho que yo no tenía ningún aula ni espacio ha ido a

buscar a la directora quién me ha pedido por favor que me trasladase a dirección donde me ha dejado su mesa. Si hay algo que no soporto son los aires de superioridad de ciertas personas, yo no estaba en la sala de profesores (que es nuestra sala) leyendo el periódico, sino trabajando ya que yo también soy un profesional. De acuerdo que una entrevista con un padre es importante, pero ha sido la forma de decírmelo lo que me ha molestado. En este sentido, la relación con el psicopedagogo ha cambiado mucho con respecto al año pasado, este es un chico muy joven, probablemente interino, que intenta remediar su falta de confianza interna con su comportamiento externo, y esto los profesores lo han notado enseguida por los comentarios que oigo. Como digo, en el colegio del año pasado, tuvimos la suerte de contar con el jefe del equipo, el cuál era una persona muy cualificada a la que todos respetábamos llevando a la práctica lo que nos decía. En cambio ahora me encuentro con una persona que no ha tenido el detalle de presentarse el primer día por el mero hecho de no ser tutor, cuando yo puedo aportar información de los niños desde otro punto de vista al igual que el resto de especialistas. El hecho es que sólo el trabajo y la profesionalidad se ganan el respeto de la gente cuando pretendes ayudarles y no la prepotencia y los aires de superioridad, y lo digo yo que soy licenciado en psicopedagogía y consciente de la dificultades de relación de estos profesionales con los maestros y su consideración en los centros, pero en ocasiones es verdad.

Cambiando de tema me preocupa el tema de cómo introducir el tópico de Navidad sin dejar a medias lo que estamos trabajando. Estoy decidiendo si comenzar o no esta semana con los cursos de 4º, 5º y 6º y cómo hacerlo. El año pasado no me encontré con esta dificultad porque en la mayoría de los casos coincidió temporalmente lo que había programado con el ritmo de clase y los puentes. Con Infantil es donde menos problemas hay porque tengo un margen temporal muy amplio para repasar y retomar los contenidos, con el primer ciclo he trabajado bien y se ha cumplido la temporalidad de lo programado y con tercero incluso me ha sobrado tiempo y he empezado hoy mismo. El problema está en los cursos superiores dónde voy bastante retrasado con la programación. Pensando el por qué creo que dediqué al principio de curso bastante tiempo en detectar sus conocimientos previos y su nivel, y como segunda razón está la inclusión de contenidos ampliados. La solución lógica estaría en reducir la propuesta de la unidad didáctica en la misma proporción en que amplió la programación para respetar el factor tiempo, pero el problema es que todo me parece importante y necesario, además me sienta mal no terminar los temas del libro. Creo que los tópicos relacionados con las festividades son útiles referentes temporales externos e internos de una programación, pero que muchas veces limitan y condicionan nuestro trabajo. No hacer algo de Navidad en Inglés es como un pecado mortal para alumnos, padres y compañeros, con lo que tienes que correr para ajustar el tiempo e incluso dejar a medias un tópico y retomarlo después de vacaciones, lo que me parece muy negativo y es lo que estoy intentando. Esta presión social externa me va a hacer remodelar todo, incluida la evaluación (ya que tenía prevista una serie de actividades evaluativas al finalizar el tópico) cuando en otra situación tendría más margen para ir ajustando el tiempo al ritmo de la clase. No obstante, el culpable he sido yo porque las Navidades son siempre en las mismas fechas (aunque no los niños) y no he sido capaz de programar adecuadamente o hacer los cambios necesarios antes, pero es que todavía me veo con dificultades con respecto a la temporalización por mi falta de experiencia.

Por último, en la clase de tercero he puesto en práctica la colaboración de los niños en la elaboración de materiales para el aula. Aunque durante el año intento que sus producciones tengan una utilidad manifiesta para las actividades (dibujos, recortables, tarjetas...) y las exponga en el tablón de anuncios, hoy les he hecho colaborar en la elaboración de double-side flashcards para el tópico de la Navidad. Aunque este material lo puedo encontrar fácilmente en Internet me parece interesante hacerles partícipes y responsables del mismo, y además me ayudan. También tengo pensado que graben algún villancico en inglés para después utilizarlo con los de infantil. Muchos tienen hermanos en otros niveles, con lo que colaborar en este sentido les encanta.

Jueves 12 de diciembre de 2002

Me sigue preocupando el tema de la Navidad. Al final tendré que hacerlo por la presión de los niños, pero tendrán que avanzar en casa porque no quiero dejar un tema a medias. Con 3º me veo desbordado por la falta de tiempo y toda las cosas que pretendo hacer. Aunque preparo todos los días las clases no calculo bien el tiempo y el número de actividades, con lo que no termino todo lo que tenía pensado hacer. Creo que la presión por la falta de tiempo me está influyendo a la hora de programar, preparando más cosas de las que los niños pueden hacer. Aunque no lo parezca, el tema de la Navidad puede llevar perfectamente (entre villancicos, tarjetas de felicitación, la carta a los reyes en inglés...) tres semanas cuando sólo dispongo de una. Además parece que cuanto menos tiempo tienen, más factores externos lo limitan, como

hoy mismo. La tutora de 3º me ha pedido un rato (que se ha convertido en más de media hora) para que terminaran un examen de matemáticas, con lo que la clase se ha quedado en nada.

En Infantil de 3 y 4 años he decidido no hacer nada relativo a la Navidad. La razón es que el año pasado me di cuenta de que no tenían suficiente tiempo para interiorizar los contenidos ni alcanzar los objetivos de la programación. Los niños a estas edades necesitan mucho tiempo y rutinas para aprender un idioma, con lo cual no podemos pretender hacer milagros en dos semanas con una hora de inglés cada una. La única manera es empezar un mes antes y tampoco es eso. Por otro lado no veo necesario tratar ciertos tópicos cuando son reciclados en años posteriores, sobre todo la Navidad, aunque haya compañeros que lo defiendan porque supone acercarse a los intereses de los niños.

En la clase de 2º he comenzado con el tema de la Navidad. Me he dado cuenta de que he comenzado presentando todo el vocabulario de golpe y alternando la forma oral con la escrita, cuando en principio no es aconsejable, aunque al final te das cuenta de que aprenden igual y no existen demasiadas interferencias con la lengua materna. Para ganar tiempo les he preparado un pequeño diccionario de imágenes para facilitarles la organización de la información. El principal problema lo tengo con J; la niña testigo de Jehová cuya madre no quiere que trabaje el tópico navideño. A pesar de que yo no toco la dimensión religiosa del tema y mucho del vocabulario y expresiones son culturales, he tenido que preparar material de refuerzo de otros temas. Me da rabia porque se está perdiendo actividades muy interesantes desde el punto de vista lingüístico y comunicativo, aspectos socioculturales de los países de habla inglesa..., y sobre todo esta marginada en clase aunque yo intento evitarlo. En mi opinión sería más fácil que la niña conociera el aspecto religioso y cultural de la Navidad y se lo explicaran en casa en vez de negar una realidad que la rodea.

Lunes 16 de diciembre de 2002

Hoy ha faltado una compañera y me he tenido que quedar en 5º cuando tenía pensado utilizar esta hora para formatear unos ordenadores que van mal. No sé por qué me asignaron la función de encargado del aula de informática a principio de curso para que después no se vea reflejado en mi horario. No tengo tiempo de limpiar los ratones, instalar los altavoces nuevos, etc. Esta debería ser una función de todos, pero está el problema de la formación continua. Sin exagerar más del 80% del claustro de este centro, o no tiene conocimientos a nivel de usuario de nuevas tecnologías, o los tiene pero no utiliza estos recursos. Este problema no es culpa de la Administración, ya que todos los años los CFIEs ofertan varios cursos de informática e iniciación a internet, y así llevamos muchos años, pero hay compañeros que no les interesa o no quieren sacar tiempo. En mi opinión el incentivo de los trienios y sexenios previa realización de cien horas de formación (que en ese tiempo no es nada) no es suficiente para un profesorado mayor que no lo necesita. La cuestión está en si debe considerarse una formación obligatoria dada su importancia actual, pero es difícil plantear esto cuando en la facultad no existe una formación seria en este ámbito (por ejemplo no se nos prepara para la realización de actividades utilizando el clic o no se nos informa de los programas educativos, en mi caso de inglés, que existen en el mercado. Por otro lado, dotan a los centros de aulas de informática y ahí te las apañes. Si existe un problema que el profesorado no sabe solucionar hay que llamar a un técnico que paga el centro y que como pronto llega a la semana. También están los asesores del CFIE pero lo hacen cuando tienen tiempo, y no pueden estar todo el día de colegio en colegio. En resumen, o bien el ayuntamiento debería formar a los nuevos conserjes para el mantenimiento de estas aulas o bien la Administración debería asignar un responsable para estas funciones de manera más directa porque llevamos un mes con tres ordenadores estropeados.

En Infantil he seguido con mi programación sin tocar, como ya decidí, el tema de la Navidad. Los niños no se han extrañado de esta situación ni me ha pedido hablar del tema, además creo que todavía no tienen muy claro esto de la Navidad. Hoy he conseguido sacar más tiempo recortando la rutina del tiempo atmosférico, ya que al ser una actividad constante tienen mucho tiempo para aprender. Lo que si noto muchísimo los lunes, donde la clase es a segunda hora, es la diferencia respecto a su comportamiento con los viernes, donde además de ser antes del recreo tienen el cansancio de la semana. Hoy su atención se ha mantenido durante más rato y su comportamiento ha sido muy bueno participando más. He notado que les encanta las actividades de "TPR" que utilizo como paso de una actividad a otra, cuando les noto cansados y baja su atención y para cerrar las sesiones. Voy a intentar incrementar este tiempo y tipo de actividades complicándolas un poco más ya que pueden y porque las considero esenciales para el desarrollo del "listening".

Con respecto a esta última semana, me he propuesto darles un respiro a los chicos y dedicarla al tema de la Navidad pero desde un punto de vista más festivo y cultural que lingüístico. Es un aspecto este complicado, ya que tienes que empezar un tópico nuevo y terminarlo en una semana o dos, con lo cual es casi imposible que interioricen nuevas estructuras lingüísticas ni plantar situaciones comunicativas demasiado complejas porque no hay tiempo y al final acabas perdiéndolo. El resultado es que estos últimos días el inglés se convierte más en una clase de manualidades más que de lengua. Entre felicitaciones, portales de Belén, etc. el vocabulario típico, los aspectos socioculturales y la fiesta de Navidad con ensayos incluidos es muy difícil hacer una programación seria. Sobre todo con los pequeños es donde más noto que mis clases pasan a ser más relajadas, con un trabajo más individual y muy centrado en el vocabulario, debido a la limitación de tiempo. Ya sé que esto no es una excusa para no hacer cantidad de juegos y actividades comunicativas, pero con una hora y media a la semana del primer ciclo a ver quién es capaz de que aprendan un villancico, escriban la carta a los reyes magos en inglés, la felicitación navideña, etc. Además los niños tienen la cabeza en la fiesta, en los reyes..., y te demandan esa última semana de relajación (eso no quiere decir que no se diviertan el resto de clases) y de responder plenamente a sus intereses. Además para mí también supone cambiar las rutinas del aula y disfrutar con los niños. Estas fechas se convierten en un descanso para todos aunque haya que preparar villancicos, decorar el centro, ensayar las actuaciones de la fiesta...

En el caso de los mayores, aunque se hagan los duros también les encanta, aunque al ser contenidos reciclados puedo plantear actividades que contengan más carga comunicativa y lingüística, superando la adquisición de vocabulario de los más pequeños. Por ejemplo, con 5º pretendo plantear una situación en la que tienen que ir a comprar regalos de todo tipo con lo que introduzco funciones comunicativas como pedir información específica sobre las características de un objeto, trabajar las cantidades y el dinero, role plays simulando una tienda, etc. Hay más posibilidades en poco tiempo saliéndose de las actividades típicas (villancicos, tarjeta...) que ya han hecho otros años y que no reclaman.

Martes 7 de enero de 2003

Es difícil comenzar el curso después de unas vacaciones tan largas. Me doy cuenta de que he perdido totalmente el ritmo de dar clase y sobre todo la perspectiva global del curso. Antes de empezar las clases he tenido que refugiarme en las guías didácticas buscando seguridad y sobre todo organización temporal y de contenidos. Parece mentira pero es como si te quedases frío, como si tuvieras que volver a empezar con los alumnos. Como ya he dicho en este diario, introduje el tópico de la Navidad con calzador y descuidando quizá los objetivos y contenidos establecidos por falta de tiempo. Aunque tampoco estoy obsesionado por terminar el libro ni hacer todas las actividades propuestas, es más muchas de ellas las omito y substituyo, me quedó la sensación de haber corrido demasiado y no haber evaluado correctamente el aprendizaje de la última unidad didáctica. En este sentido, el dilema que se me planteó fue si repasar esos contenidos, terminar las propuestas de la guía didáctica y evaluar, para quedarme con la sensación de cerrar el tema, o bien comenzar este trimestre con un tópico nuevo. La solución estaría clara si tuviera la sensación de que no han asimilado nada de lo trabajado antes del tema de la Navidad, pero repasando lo que nos dio tiempo a hacer estaba bastante avanzado, aunque faltaba el cierre de la lección lo que me hace sentir incómodo. Aún así he decidido comenzar lección nueva básicamente por dos razones, la primera es que volver atrás supone mucho tiempo y puede desmoralizar a los niños, la segunda porque me sirve a mí y creo que también a ellos para centrarnos ya que es como empezar de cero, sin olvidar que me facilita la planificación de las clases sobre todo ahora que me siento un poco perdido e inseguro.

Hoy he comenzado el día con la clase de 4º. Me he dado cuenta al prepararla que ya inconscientemente suprimo actividades, perfectamente válidas con otros grupos, pero que en este intuyo que no van a resultar. Un ejemplo es que todavía no he hecho actividades de TPR aunque estén propuestas en la guía didáctica y puedan ser provechosas. Claramente lo hago porque es un grupo numeroso y en ocasiones conflictivo, con lo que perdería mucho tiempo en mantener la disciplina y lograr que la actividad resultase, lo que supera el posible beneficio de la misma. Lo mismo me ocurre por ejemplo con actividades que tienen un reducido carácter comunicativo y lingüístico y que les lleva mucho tiempo en recortar, colorear..., sobre todo con los mayores, así como actividades que me parecen absurdas para la edad y las características de mis alumnos de tercer ciclo y que sé que van a rechazar. Lo que me preocupa realmente no es esto, sino si estoy desaprovechando oportunidades de que los niños aprendan simplemente por mi propia comodidad o por qué a mí no me gustan determinados tipos de actividades por mi forma de ser, pero supongo que todo maestro define el tipo de aprendizaje de sus alumnos en función de sus estilo docente y su conducta en el aula.

Hoy he comenzado con 4º el tema de los animales de la granja y me he dado cuenta de que dominan bastante el vocabulario de este tópico, con lo que pretendo ampliarlo cumpliendo de paso el principio del aprendizaje cíclico. El problema es que no contaba con ello y tendré que ampliar materiales y actividades, aunque lo iba a hacer de todas formas por que de nuevo el libro de texto se centra mucho en canciones, vocabulario, rimas, etc. pero no veo objetivos ni funciones comunicativas claras y útiles. En este sentido lo que pretendo en esta lección es que los alumnos sean capaces de describir físicamente animales y hablar sobre lo que pueden o no pueden hacer. Para esto sé que tengo que trabajar de manera paralela al libro y preparar materiales, aunque algunos ya tengo del año pasado. Hoy ha sido una sesión de toma de contacto, detección de conocimientos previos y presentación de vocabulario. Esto es algo que me preocupa, porque siempre empiezo las lecciones presentando el vocabulario básico en vez de con una canción, un cuento, etc. que dejo para después. Es como si me quedara a gusto al saber que reconocen ciertas palabras o estructuras clave, como si las considerase el instrumento básico para la comprensión posterior.

Lo que pasa es que iniciar una lección siempre partiendo del vocabulario, y muchas veces no del todo contextualizado no parece la forma más adecuada aunque después lo integre en actividades comunicativas, lo que pasa es que es tal el peso y la función instrumental del mismo en las actividades (sobre todo en niveles inferiores) que facilita mucho el proceso de aprendizaje posterior.

En 6º también he comenzado una unidad didáctica nueva, aunque pretendo evaluarles con un examen la lección que no pudimos terminar del todo. Mi intención no era esta, ya que tengo sus producciones, el cuaderno de actividades, datos en la tabla de observación y el trabajo diario, como para evaluarles su aprendizaje, pero han insistido mucho en hacer un examen. Supongo que para ellos es una manera de ver premiado su esfuerzo, una finalidad en su aprendizaje y una manera también de controlarse, por lo que no tengo inconveniente aunque siempre les he dicho que el examen escrito es sólo otra información más. Hoy he comenzado la lección partiendo del diálogo de la unidad didáctica pero he vuelto a hacer fotocopias de la transcripción. No entiendo cómo se pierde una oportunidad tan clara de desarrollar el reading integrándolo con la destreza del listening. Yo lo que hago es primero poner la audición varias veces con el fin de que comprendan de manera global la información del texto, haciendo variaciones, deteniendo la cinta, etc. pero no me gusta quedarme ahí. Creo que es necesario presentar el texto escrito para además de asociar la forma oral y escrita de las palabras, facilitarles la información más precisa que no han entendido y desarrollar la destreza de la lectura.

En cuanto a la disciplina de este grupo no he tenido tantos problemas como esperaba este primer día entre otras cosas porque han faltado los dos alumnos más conflictivos. No obstante J. ha intentado monopolizar la clase interviniendo con temas no relacionados con lo que estábamos viendo y sin respetar el turno de palabra. Esto lo he cortado rápidamente echándole unos minutos de clase, medida que es conscientemente desproporcionada, ya que es mejor una respuesta firme una vez que muchas adecuadas. La verdad es que no se movió más y sirvió de ejemplo al resto. Hago esto porque sé que al volver a clase después de tanto tiempo han perdido la noción de las normas y la disciplina muchas veces por el contexto familiar y social y vuelven con la intención de tantearte a ver como respondes. Los inicios para mí son cruciales, y ya habrá tiempo de conseguir un ambiente más relajado y de confianza.

En 3º, que ha sido el grupo con el que mejor he calculado el tiempo, he comenzado la unidad de la familia. Este es un tópico que suelo tratar con cuidado en estos ambientes donde gran porcentaje de los niños pertenecen a familias desestructuradas. El año pasadoiqué de inocente, ya que en el centro donde estaba la situación era peor, y no reduje la dimensión afectiva que se le suele dar a estos temas. En este sentido me encontré con niños nerviosos, reticentes a hablar de sus familias, desmotivados e incluso agresivos. Por lo tanto este año, pretendo tratar este tema reduciendo su carga afectiva, aunque parece que la situación no es tan preocupante.

Jueves 9 de enero de 2003

Hoy con 2º he comenzado la unidad didáctica relativa a la ropa, ya que aunque he intentado avanzar con el libro es tal el rechazo por ambas partes que no creo que vuelva a utilizarlo, porque no sirve ni como refuerzo ni como apoyo ni para mí ni para los niños. En esta unidad siempre utilizo en niveles inferiores a Teddy, una mascota que tengo con ropa para presentar el vocabulario y practicar las acciones de quitarse y ponerse algo. También utilizo diálogos rutinarios utilizando a Teddy que incluyen saludos, preguntar cómo está, dónde tiene frío, qué ropa necesita, etc. Es un conjunto de actividades muy motivantes donde

los niños interaccionan con la mascota. Aunque la utilización de un muñeco como referente de la comunicación en el aula es propio de infantil y así lo utilizo, también en el primer ciclo es muy útil para reducir el filtro afectivo, motivar al alumno, animarle a utilizar el inglés, etc. La verdad es que a los niños les ha encantado y su respuesta ha sido muy buena. Ya han comenzado a identificar algunas prendas de vestir así como las acciones "put on" y "put off".

Aunque las situaciones de comunicación sean distintas, la niña que procede del colegio bilingüe domina la mayor parte de los contenidos que pretendo trabajar. Realmente es una niña agradable que ve como una ventaja estar más avanzada que el resto más que como una limitación. Yo soy consciente de que hay darla materiales más avanzados y en la medida de lo que puedo lo hago, la hablo continuamente en inglés con un input más rico que al resto porque me comprende, pero no puedo plantear ciertas actividades grupales y situaciones comunicativas adecuadas a su nivel porque al resto les desborda. La atención a la diversidad es complicada de por sí, pero en estos casos de desfase tan claros y en niveles inferiores donde las diferencias son menores lo es aún más.

Con 6º me he sentido muy incómodo. No he sabido llevar bien la clase y me daba la sensación de transmitir mal la información. Creo que me influye el tipo de unidad que hemos comenzado y los contenidos porque no acaba de convencerme cómo se plantean. El eje central son los adjetivos en modo superlativo, pero sólo se trabaja en la unidad los de una y dos sílabas cuya construcción es diferente a los de tres o más. Realmente no entiendo por qué se limitan los contenidos tanto hasta el hecho de fragmentar la globalidad gramatical y estructural más simple. Yo entiendo que si se va a tratar los adjetivos en modo superlativo se haga de todos buscando reglas generales y presentando excepciones porque sino los niños se vuelven locos. Además me hace gracia porque todos los diálogos, las canciones y materiales de la unidad se limitan a incluir adjetivos de una o dos sílabas. El resultado es que en el momento en que el niño quiere poner un ejemplo o le mandas una actividad menos dirigida, como ha ocurrido hoy, surge el conflicto. Finalmente he decidido que voy a explicar no solamente el superlativo sino también los comparativos que ya los han visto con la tutora en la asignatura de lengua. Independientemente de esto, les he visto aburridos en clase porque es un tema ("Nuestro Mundo" desde un punto de vista de cultura general: la montaña más alta, el río más largo, etc.) que parece hecho a medida para introducir con calzador los adjetivos en grado superlativo. Veo una gran diferencia en cuanto a interés y respuesta con el tema de la comida en el que les llamó mucho la atención las diferencias socioculturales y las anécdotas que les contaba de mis estancias en Inglaterra. Soy consciente de que esto no funciona, pero esta unidad tiene muy poco jugo para hacer modificaciones manteniendo la línea central y yo no dispongo de materiales adicionales suficientes como para prescindir totalmente del libro. Tengo que pensar cómo lo hago porque incluso yo he estado incómodo con esta unidad y eso los niños lo notan y todavía no tengo la seguridad suficiente ni la experiencia como para omitir una unidad didáctica entera. Lo que voy a hacer es intentar motivarles lo que pueda pero seguir con la propuesta de la unidad didáctica.

Más tarde en la clase de 3º me he puesto de mal humor cuando sólo una niña traía hechos los deberes que mandé. Es algo que me molesta cuando precisamente en este curso no suelo mandar actividades para casa y cuando lo hago son importantes para reforzar un aspecto y ganar tiempo para avanzar en clase. Lo que he hecho ha sido dejarles sin recreo hasta que terminasen lo que no hicieron en casa y mandarles el doble. Les he explicado la importancia de lo que les mando y parecen que lo han entendido, pero el problema es que al no ser habitual, al no establecer rutinas relacionadas con los deberes y su corrección en el aula como tiene la tutora, se les olvida porque no tienen tanto control o no les dan la importancia adecuada porque son pocos. Por lo demás hoy hemos trabajado bien aunque este incidente de los deberes me ha desorganizado en cuestión de tiempo y la actividad comunicativa central se ha quedado a medias, lo que no me gusta nada.

Los niños de 4º están obsesionados con los controles y exámenes. Ya he dicho antes que es una clase en donde la mayoría busca constantemente el refuerzo del profesor y presentan muy poca capacidad de aprendizaje autónomo y parece que estas pruebas les motiva a estudiar. El martes les voy a hacer un examen aunque ellos ya saben que la evaluación es continua de las cuatro destrezas y que tengo en cuenta el trabajo constante en el aula. Así que otra vez, entre decidir el día, recordar los contenidos, explicar el tipo de actividades que voy a poner, etc. lo que tenía planificado se viene abajo y lo peor es que tengo que decidir rápidamente qué suprimo y qué actividades realizamos en función del tiempo que queda. Creo que esto ya lo hago casi de manera inconsciente aunque todavía me falta mucha práctica.

Viernes 10 de enero de 2003

Hoy la clase con 4º ha resultado bastante bien aunque como casi siempre gran parte de lo que programé no lo llevé a cabo. No es porque haya cometido errores graves de temporalización, selección de actividades..., sino que lo que programo en casa de manera abstracta al ponerlo en práctica en el aula se convierte en algo distinto en función de los alumnos. Por ejemplo si una actividad les encanta y ves que están sacando provecho no les limito el tiempo aunque esto implique no poder realizar otras cosas que tenía pensadas. Hoy en concreto ha habido un elemento inesperado que ha perturbado en parte la dinámica del aula, la llegada de un alumno nuevo con todo lo que supone (encontrarle un sitio, presentaciones, etc.) me ha hecho modificar lo programado y lo peor es que he tenido que hacerlo como siempre de manera instantánea. Otras veces los cambios se deben al aburrimiento de los niños, cuando una actividad supera sus capacidades debido a un error en la selección de las mismas, por interrupciones como la de hoy...

La verdad es que pocas veces he sido capaz de llevar a cabo lo programado tal cual, aunque creo que es muy difícil porque siempre ocurre algo que lo trastoca, y eso que no planifico de manera excesivamente detallada sino que hago propuestas abiertas porque se lo que ocurre. En lo que si suelo es tener actividades de reserva tanto de refuerzo como de pro acción para atender a la diversidad y evitar los tiempos muertos de los que terminan antes así como contenidos extra que introduzco en función de cómo responden los alumnos, porque en mi opinión, aunque conozcas más o menos su nivel cada unidad didáctica es un mundo y factores como la motivación y sus conocimientos previos determinan en gran medida su aprendizaje.

Por lo demás, la clase ha ido bien. He introducido los elementos lingüísticos necesarios para que sean capaces de describir animales de granja y hablar sobre lo que pueden o no hacer. Lo que he hecho, como en el caso de los transportes, ha sido realizar en gran grupo dos ejemplos significativos de descripción de animales (tamaño, color, número de patas...), después han realizado otro más en pequeños grupos de manera oral y les mandado para casa a modo de proyecto el resto de animales. Aunque estos contenidos no aparecen en el libro, me parecen interesantes, pero para integrarlos dentro de la rutina de clase aprovecho actividades de “warm up” como la canción o los chants del libro y completo la sesión con mis aportaciones y actividades de refuerzo de la guía didáctica. Son sesiones hechas a medida a partir de mis intereses en cuanto a objetivos y contenidos y la ayuda del libro de texto.

Más tarde he tenido clase con 5º. Ayer cuando preparé la sesión partiendo de la guía didáctica vi que esta comenzaba con una canción bastante aprovechable ya que recopilaba muchas acciones con un orden temporal (levantarse, ir al trabajo, ver la tele...) y la estructura era sencilla y repetitiva. El problema es que las actividades sugeridas por el libro me parecen algo absurdas si se tiene en cuenta la escasez de tiempo, por ejemplo se plantea que los niños representen con mímica las acciones, que levanten la mano cuando reconozcan una palabra del vocabulario, etc. Hasta estos niños, que no les considero con excesiva competencia comunicativa encontrarían absurdas estas actividades, les daría vergüenza realizarlas, etc., a veces me da la sensación de que quien elabora estas guías no ha estado con niños de estas edades. Yo lo que hago siempre que utilizo las canciones es seguir una rutina, conjunto de actividades o pasos para desarrollar las cuatro destrezas, pero sobre todo el listening y el reading.

Comienzo poniendo la canción dos veces con el libro cerrado, y pregunto qué palabras han reconocido y de qué puede tratar la canción. Después les dejo abrir el libro y seguir la canción otra vez pero con el apoyo del texto escrito para que completen información y asocien la forma oral y escrita de las palabras. Después voy deteniendo la canción en cada estrofa y la comentamos más a fondo, evitando la traducción directa pero sí realizando preguntas concretas sobre significados. Finalmente con la comprensión garantizada se la pongo otras dos veces para que de manera más relajada la disfruten y la canten. Una vez que la han aprendido la utilizo durante toda la unidad como actividad de warm-up al inicio de las sesiones. La verdad es que la canción les encantó y mostraron mucho interés en aprenderla y conocer su significado, con lo cual aunque tenía preparadas actividades de reserva pude desarrollar todo este proceso y centrar toda la sesión en el mismo input. Eso sí, la finalicé con las actividades individuales del libro del alumno que trataban también sobre la canción.

En Infantil de 4 y 5 años me he llevado la grata sorpresa de que a pesar del periodo largo de vacaciones los niños no solamente reconocían las rutinas (canciones, tiempo atmosférico, saludos, despedidas, mascota...) sino que han comenzado a producirlas y han mostrado mucho interés. Es como si en tan poco tiempo hubiesen madurado mucho, con lo que las sesiones han resultado muy fáciles y me han dado muchos ánimos. Lo digo porque en tan poco tiempo a la semana parece que no aprenden lo suficiente

como para justificar el gran trabajo que lleva esta etapa. Entre elaborar materiales, programar, llevar a cabo muchas actividades cortas..., no solamente lleva mucho tiempo (más que con los mayores) sino que termino agotado física y mentalmente en estas clases. Es tal la dependencia que tienen y tan importante la organización y planificación de la clase que estoy activo cada segundo de los treinta minutos. Por eso a veces me pregunto si merece la pena y si no se podría conseguir el mismo aprendizaje y competencia comunicativa comenzando en 1º cuando su autonomía es mayor. Creo que debería evaluarse seriamente la eficacia real de esta hora a la semana que supone un gran esfuerzo para el profesor. Como yo siempre digo “cambio media hora en infantil por una en 6º”.

Por otro lado, también me ha sorprendido mucho la actitud de E., el niño francés de 4 años. Este es un niño que no hablaba nada, apenas producía y cuando lo hacía era muy bajito, casi inteligible. Hoy en cambio al entrar le he visto muy contento y me ha respondido al saludo en inglés, cosa que hasta entonces no había hecho. En este sentido he podido comprobar por primera vez la eficacia de respetar los periodos de silencio (ya que siempre he evitado forzarles a producir) y crear un clima relajado en el aula para reducir el filtro afectivo. Espontáneamente después de las vacaciones ha empezado a producir, ha participado en todo a pesar de que a veces pensé que caía en saco roto ya que parecía distraído en clase. Esto me demuestra la dependencia que tengo todavía al principio absurdo de que el aprendizaje se tiene que demostrar para considerar que existe. Los niños a veces aprenden más y más rápido de lo que creemos, sobre todo los pequeños.

Con los de 5 años he comenzado la unidad relativa a la ropa. Siguiendo las actividades y propuestas que aprendí en un curso sobre metodología de la lengua extranjera en infantil en el CFIE que realicé el año pasado, he utilizado una nueva mascota (un osito) con su ropa. Antes de presentar el nuevo personaje he creado en el aula un clima de misterio sobre esta nueva mascota con lo que les he tenido la media hora muy motivados y atentos. Lo que pretendo entre otras cosas es que reconozcan el vocabulario de la ropa utilizando "realia", pero principalmente (ya que el vocabulario se recicla y es absurdo centrarse en su aprendizaje descontextualizado) que reconozcan las acciones relativas a ponerse y quitarse ropa, relacionarlo con las partes del cuerpo, etc. También voy a introducir más adelante un cuento, una canción, voy a relacionarlo con la climatología, etc. Es decir, aunque organice la programación por tópicos sólo me suponen un marco general porque luego introduzco otros contenidos relacionados a partir de los materiales. Aunque sé que didácticamente no es correcto, gran parte de la programación, especialmente los contenidos los determinan los materiales. Un cuento, una canción, un poster didáctico..., es lo que utilizo de referente y a partir de ahí extraigo los contenidos y preparo actividades derivadas de ese material o input de referencia.

Después del recreo, tuve clase con 6º. Algo que me ha sorprendido es la actitud de R. Este niño presenta un gran desfase con respecto al resto en cuanto a conocimientos previos y competencia comunicativa y ha tenido una conducta disruptiva en clase muy marcada durante el primer trimestre. En definitiva me he creado una imagen de él como un caso imposible que había que apartar del resto. En cambio hoy ha participado desde el principio al principio con recelo, pero cuando yo he visto que lo hacía con interés y le he motivado, ha respondido muy bien. Hasta hoy todos mis intentos por motivarle y recuperarle han sido inútiles, entre otras cosas por todo lo que ha faltado.

Yo no sé si han sido las vacaciones, que hemos comenzado una lección nueva, etc. pero espero aprovechar esta oportunidad y que al menos este en clase respetando las mínimas normas de convivencia y aprendiendo algo aunque no sea mucho.

Por lo demás he decidido que todos los días después de la actividad de "warm-up" voy a recordar haciendo un pequeño paréntesis cómo se forman los superlativos en inglés y ejemplos. Esto lo hago porque si me limito a realizar las actividades los alumnos no van a interiorizar ciertas reglas gramaticales si no les facilitas una visión general y reflexión sobre las mismas, al menos esta es mi opinión, aunque en teoría en esta etapa las explicaciones gramaticales explícitas no tienen sentido. Lo que está claro es que yo voy a hacer todo aquello que facilite el aprendizaje del alumno, aunque esté en contra de algún principio didáctico, siempre y cuando compruebe que lo que hago es efectivo y no les perjudica.

Martes 14 de enero de 2003

Hoy les he puesto a la clase de 4º el control que me pidieron sobre los transportes. Es un grupo bastante trabajador, les gusta superarse y casi siempre se mueven por motivación interna. Creo que la razón de que me pidiesen este control es la superación personal, ya que algunos se han “picado” por las bajas notas de la primera evaluación. En ciertos casos lo he hecho conscientemente porque estaban acostumbrados en

años anteriores a sacar muy buenas notas con la otra profesora cuando su nivel tampoco es tan alto. Ellos mismos me reconocen que este año les estoy dando caña, soy más exigente y que los controles son más difíciles. Al menos he conseguido que se tomen más en serio la asignatura ya que no dedicaban apenas tiempo en casa con la idea de que ya la tenían aprobada si estudiaban cuatro palabritas de vocabulario. Lo que ya me tomo con resignación es lo del proyecto. Lo mandé para después de Navidades y sólo tres alumnos lo han entregado. Quizá he pecado de inocente pensando que por estar motivados hacia esta tarea iban a trabajar más en esas fechas, además, el control que he puesto no es más que una prolongación del mismo. A ver qué tal los resultados, espero no llevarme sorpresas negativas, porque si las notas en general son bajas el problema va a estar en cómo he enfocado la unidad y no tanto en el trabajo de los niños, porque he hecho mucho hincapié en este último aspecto.

Después he tenido clase con 6º. Hoy ha sido uno de esos días en los que tienes pensado hacer muchas cosas que luego no da tiempo a hacer. Entre repasar los contenidos de las sesiones anteriores y corregir los deberes se me ha ido casi toda la clase. Estos deberes consistían en unas cuantas frases en español para pasar a inglés, las cuáles contenían adjetivos en grado superlativo. Soy consciente de que más que una actividad es un ejercicio repetitivo y descontextualizado propio del método gramática-traducción, pero es que me doy cuenta que las actividades de la unidad no son suficientes para que interioricen ciertas reglas gramaticales. Las canciones, diálogos, etc. contextualizan los contenidos lingüísticos y generan situaciones de comunicación necesarias, pero veo que estos alumnos, por su falta de costumbre, capacidad..., no son capaces de extraer de manera inductiva la generalidad de lo que estamos haciendo. Por eso les mando como refuerzo estos ejercicios de consolidación, que tampoco me parece que sean tan negativos cuando se utilizan de manera ocasional.

Por otro lado, lo que más satisfacción me ha causado es que todos los han traído hechos cuando se que con otros profesores no hacen nada. Yo no sé si es como resultado de haberme propuesto desde el principio aumentar el control y darle mucha importancia a los deberes o hay otros factores, pero de momento voy a mantener mi actitud.

Cambiando de tema hoy ha venido por primera vez H. después de Navidad. Ha venido sin libros ni material y como siempre se ha negado a hacer nada. Yo no puedo obligarle físicamente a hacer un examen o a prestar atención, y todo tipo de castigo o amenaza (ir a dirección, hablar con sus padres...) ya no tienen efecto. Son casos tan especiales de desmotivación, desfase académico, falta de apoyo de los padres, familia desestructurada, etc. que me veo impotente e incapaz de ayudarlo, y lo triste que no sólo yo como profesor sin experiencia sino todos los compañeros empezando por dirección. Fallan cosas tan básicas como el apoyo de los padres, la falta de material (se gastan el dinero de las becas), la asistencia, etc. que es complicado como profesor solucionar este problema. Lo que yo entiendo es de qué sirven los programas de absentismo, la asistencia social, etc. estos casos se ven venir pero no se hace nada y hay cuestiones en las que no podemos entrar.

La clase de 3º la he comenzado teniendo en cuenta el fallo del día anterior en el que dejé la actividad central (un juego comunicativo) a medias por falta de organización de los tiempos de la clase. Para asegurarme el tiempo y darles posibilidad de jugar tranquilos hoy no he comenzado con las rutinas del tiempo y la contraseña (cada dos sesiones introduzco una palabra nueva que deben recordar), sino que he repasado rápidamente los contenidos anteriores y he pasado a la actividad central.

Como sabía que algunos grupos iban a terminar antes preparé esta mañana unas actividades de consolidación del vocabulario y estructuras básicas que han ido realizando según terminaban. El resultado ha sido positivo, aunque me he arriesgado al centrar la sesión en una actividad con sus variantes, ya que si no hubiese salido bien por cualquier motivo hubiese tenido que improvisar algo más que unas actividades individuales, aunque cada vez estoy más acostumbrado a cambiar sobre la marcha ya que es imposible tener previsto todo a pesar de programar día a día.

Jueves 16 de enero de 2003

En 2º he seguido con la presentación del vocabulario relativo a la ropa utilizando la mascota, pero he agilizado el proceso para poder introducir las palabras nuevas. Lo que más me importa de esta actividad central no es tanto el vocabulario, que también es importante, sino el input repetitivo que he establecido. Los niños ya lo conocen y es una gozada ver cómo pueden mantener una conversación sencilla en inglés, pero no a partir de la memorización de ciertas fórmulas, sino a partir de la comprensión de las mismas en

este contexto comunicativo e introduciendo modificaciones. De esta manera veo que están aprendiendo a expresar acciones, describir el tamaño y el color de objetos, realizar preguntas sencillas, etc. y todo ello teniendo como telón de fondo el tópico de la ropa. De lo que me he dado cuenta en este casi año y medio de docencia es que no debo limitarme, sobre todo en los niveles más bajos, a trabajar la lengua directamente relacionada con el tópico, sino que puedo y debo relacionar ciertos contenidos y aprovechar la situación comunicativa para que aprendan lo máximo posible. Por ejemplo estoy haciendo referencia a las partes del cuerpo, pero no de manera explícita sino por el simple hecho de que se necesita para hablar de dónde y cómo se pone la mascota la ropa. Los niños están empezando ya a reconocer partes del cuerpo sin yo proponérmelo conscientemente sino como consecuencia de una situación comunicativa que pretendo que sea la más motivante y cercana a la realidad posible.

Lo que tengo pensado es introducir algún juego, como por ejemplo esconder la ropa por clase y que la busquen después de nombrarla yo, para no “quemar” la actividad central. Además de forma paralela y sobre todo para reforzar he hecho juegos con las flashcards ya que es mucho más rápido una vez que los niños conocen ciertas palabras. Otra actividad que he hecho, aunque tiene una finalidad principalmente organizativa, es darles para colorear una hoja en la que he fotocopiado los dibujos de todas las palabras sobre ropa que estamos viendo y para que escriban el nombre debajo de cada una. Esto lo hago porque recuerdo de las oposiciones un tipo de actividad llamada labelling o etiquetado para el desarrollo del writing. Aunque en este ciclo esta destreza se trabaja sólo a nivel de iniciación, me gusta que de cada tópico tengan una especie de diccionario de imágenes que puedan consultar cuando quieran y que además les va a facilitar la asociación de la forma oral y escrita de las palabras, así como la lectura de imágenes. Lo mismo hice con el tópico de los animales de granja y les encantó. La verdad es que estoy muy contento de cómo estoy trabajando en este ciclo, y aunque a veces me falla la autoconfianza se que a poco están aprendiendo mucho más que con el libro de texto que tienen.

Más tarde con la clase de 6º he tenido el control que me pidieron. Aunque no los he corregido aún les he echado un vistazo y no estoy contento porque tienen errores fundamentales en algo que hemos trabajado mucho. Sigo pensando que es porque estudian poco y no tocan el inglés, pero también la responsabilidad es mía porque debería bastar con el trabajo de clase al menos para interiorizar los contenidos mínimos, sobre todo cuando he puesto actividades que hemos hecho cien veces en clase y les advertí que las pondría. Sólo me queda decirles cómo va a ser el examen, pero me anima el hecho de que otros en cambio aprueban holgadamente, con lo cual tampoco debo de enseñar tan mal como indican los resultados. Además he preguntado cuánto tiempo han dedicado a estudiar para este control y la mayoría no han superado la media hora diaria dos o tres días antes. Creo que lo que falla, y la tutora está de acuerdo, son los hábitos y las técnicas de estudio. Estos niños no saben estudiar aparte de que no tienen control de sus padres, por eso la tutora va a convocarlos a una reunión general a ver si conseguimos que tengan un lugar de estudio apropiado y un horario fijo.

El colmo son los alumnos, dos o tres, que aparte de no tener base y estar desmotivados apenas vienen a clase. Como no han hecho casi nada del examen, ni siquiera las preguntas sobre vocabulario, y para que no perdiesen el tiempo les he dejado utilizar el cuaderno y el libro, por lo menos para que sirviese como actividades de aprendizaje y porque me duele que a los cinco minutos lo presenten en blanco, pero son casos excepcionales.

La verdad es que a veces me pregunto si no es que estoy exigiendo demasiado y que debería adaptar los exámenes, aunque podría ser contraproducente que encima aprobasen sin esfuerzo. Algunos padres y compañeros, sobre todo la tutora de cuarto, me han comentado que han notado que estoy dando más base y que el nivel ha subido, cuando tampoco considero que me pase, sobre todo considerando las propuestas de las guías didácticas y el currículo oficial. Yo intento adaptarme a su nivel, pero no que la falta de esfuerzo y trabajo domine el ritmo de la clase perjudicando a algunos niños, porque parece que sólo tienen derechos los que menos se lo merecen.

Hay algo con respecto a la relación con mis compañeros que me ha molestado. Hoy el tutor de 2º ha tardado cuarto de hora en irse hasta que se ha quitado el abrigo, a recogido sus cosas, etc. Hoy ya me he hartado y no he empezado la clase hasta que se ha marchado guardando silencio pero parece que no se ha dado por aludido. A mí me parece muy bien que se tome tiempo entre clases, pero yo tengo sólo dos sesiones de 45 minutos con esta clase y me gusta aprovechar el tiempo. Pero el colmo es que la tutora de 3º me ha hecho algo parecido. Cuando he entrado seguía a lo suyo y no se ha inmutado, e incluso les ha mandado terminar un ejercicio. Yo no entiendo de qué van algunos, a lo mejor se piensan que porque cantemos canciones, hagamos juegos, etc. los profesores de inglés somos menos profesionales o nuestra

asignatura es inferior. El próximo día como ocurra lo mismo voy a comenzar con el juego de robots que les encanta para que automáticamente dejen lo que están haciendo, a ver si encima tiene la cara de decirme algo. Yo comprendo que se te pase la hora, porque a mí me pasa a veces, pero al menos pido perdón e intento acabar cuanto antes, y no como algunos compañeros que les da igual porque no tienen respeto.

Lunes 20 de enero de 2003

Hoy en infantil he llevado un cuento nuevo que no está relacionado directamente con ningún tema de los que estamos tratando ni de las rutinas, pero tampoco lo considero necesario porque el cuento se justifica por sí mismo, al igual que ocurre en su vida cotidiana.

En mi opinión, en infantil se debe introducir de todo un poco y no centrarse en los tópicos tradicionales como son los números o los colores, ya que los niños no aprenden la lengua materna de manera aislada. En este sentido, intento que todo lo que aprenden lo vean reflejado en algo concreto, por ejemplo, si están aprendiendo los colores presto especial atención a este aspecto cuando leo un cuento.

La razón por la que lo he llevado a clase es por la de salir un poco de la rutina y presentar un nuevo input que pretendo sea repetitivo y comprensivo, porque sino en mi opinión no sirve. De nada sirve leer en un inglés perfecto un cuento si los niños no te entienden, si no utilizas estructuras y vocabulario que puedan reconocer y si no apoyas este input de manera visual (imágenes, gestos, etc.) constantemente. El resultado no ha podido ser mejor. Han estado todo el rato muy atentos a pesar de que esta actividad central ha durado bastante. El truco que tengo para que no se cansen es hacerles participar mucho e introducir pequeñas actividades durante la lectura principalmente de TPR. Mi objetivo final es que esta participación aumente hasta que sean capaces de reproducir por sí solos y de manera espontánea gran parte del input que ofrezco.

Martes 21 de enero de 2003

Ayer por la tarde he estado corrigiendo los proyectos de la clase de 4º en los que tenían que describir, siguiendo una estructura lingüística básica (parallel writing), fotografías de los medios de transporte y animales de la granja trabajados en clase. En el primer caso tenían que hacer referencia al color, utilizar adjetivos opuestos (fast/slow, new/old, big/small, cheap/expensive) haciendo referencia a sus características principales y señalar lo que tienen y no tienen respecto a ventanas, ruedas, motor y asientos. El segundo proyecto que he mandado es similar pero he introducido el verbo "can" en su forma afirmativa y negativa para expresar lo que pueden o no pueden hacer los animales respecto a una serie de acciones (fly, run, jump, swim). Los objetivos que me he propuesto al mandar esta actividad es sobre todo el desarrollo del writing partiendo de la técnica del parallel writing, desarrollar la capacidad de describir de manera sencilla objetos y de expresar lo que pueden o no hacer los animales, así como motivarles con una actividad diferente a su práctica diaria de clase, lo cual les ha motivado mucho. Después de corregir esta actividad, mal llamada proyecto, me he dado cuenta de que la estructura básica es respetada por la mayoría, entre otras cosas por qué se la he facilitado yo, pero en cambio encuentro numerosos fallos de spelling.

Se comen letras, las omiten, las substituyen por otras y lo peor es que esos fallos se repiten constantemente. Yo no sé si es que tienen mal copiado en su cuaderno los ejemplos que pusimos, a pesar de que siempre les digo que presten mucha atención cuando copien de la pizarra, o bien que en las primeras descripciones se han equivocado por falta de atención y el resto las han ido realizando fijándose en las primeras. Posiblemente haya sido esta la explicación, pero voy a recogerles los cuadernos para ver si tienen errores de spelling iniciales que puedan afianzarse dado que el cuaderno muchas veces es el modelo de referencia posterior. En este sentido soy consciente de que debería prestar más atención a esos cuadernos, darles instrucciones precisas sobre su organización, escribir lo más claro posible en la pizarra (y eso que utilizo letra de imprenta para que puedan discriminar mejor las letras) y sobre todo echar un vistazo a los cuadernos. Es algo que no hago porque me lleva una cantidad de tiempo terrible y dudo que a la larga tenga su efecto en los que realmente cometen más errores. Corregir los cuadernos de los niños de todo el colegio es una tarea de chinos, aunque esto no quiere decir que no corrija las actividades, pero lo que no puedo hacer es estar pendiente de si organizan bien la información, si son limpios, si escriben con buena letra, etc. como pretendía una madre el año pasado. Personalmente creo que estos aspectos entran dentro de la función de la tutora aunque también puedo colaborar en casos concretos.

Siguiendo con 4º, estos días he estado pensando las pocas actividades de listening y de speaking que estoy llevando a cabo en esta clase con respecto a las de producción y comprensión escrita (más la primera), cuando se perfectamente que en estos niveles se deben priorizar las destrezas orales sobre las escritas y las de recepción sobre las de percepción. Algo que me propuse y todavía no he conseguido es hablarles en inglés de manera generalizada. El problema es que no me siguen en las explicaciones y las actividades salen mal porque mi input no es comprensible, y no lo es porque anteriormente no se les ha hablado nunca en inglés. A pesar de que intento que este input sea repetitivo veo que en las situaciones clave (por ejemplo explicar el proyecto) tengo que explicar en español porque si no es un desastre. Y no digo que no sea posible acostumbrarles, ya que el año pasado conseguí a mitad de año hablar el 90% de la clase en inglés, pero la clave estaba en el tipo de niños, mucho menos movidos y más espabilados. Sé que con algunos podría intentarlo y me seguirían, pero muchos no.

De todas formas en algún momento habrá que empezar, al menos intercalando ambas lenguas, lo que pasa es que tengo tantas clases y quiero avanzar tanto con esta que a veces de manera inconsciente me veo utilizando el español, para ganar tiempo y asegurarme el éxito de la tarea. Con respecto al desarrollo de las destrezas orales, hoy hemos realizado una actividad central del tipo **“communicative drill”** consistente en un juego de cartas sobre animales de granja en el que la función comunicativa básica era describirles físicamente (color y tamaño) y expresar lo que podían o no hacer. Les ha gustado mucho y la han realizado bastante bien, el nivel de desorden y ruido ha sido soportable, en definitiva han aprovechado el tiempo, con lo que ya no tengo excusa para no incrementar este tipo de actividades a pesar del número de alumnos y de que sean algo revoltosos.

En 6º, y como esperaba, ha faltado H. ya que siempre que ocurre algo no aparece en mucho tiempo. Según he oído se ha mandado una carta con acuse de recibo a los padres y se va a hablar con el inspector. Lo que está claro es que se han tomado medidas muy tarde, porque estos casos de agresividad, indisciplina..., hay que erradicarlos desde un principio. Según me ha contado la tutora de 4º que estuvo ayer conmigo en el recreo quería pegar al niño con el que tuvo el enfrentamiento y a la madre de este a la salida. En mi opinión estas situaciones son las que dan mala fama a un colegio que en mi opinión funciona bastante bien, y no se puede permitir que por algún elemento que sólo viene al colegio a prepararla salgan perjudicados el resto que también tienen derecho.

Cambiando de tema, esta clase me desconcierta porque trabajan muy bien día a día, realizan bien las actividades y se les ve motivados, aunque no siempre. Pero después la gran mayoría me hacen unos exámenes horribles, a pesar de que pongo lo que hemos hecho en clase cien veces, incluso las mismas actividades. Esto sólo me lleva a la conclusión de que no interiorizan o bien porque no estudian nada (que es la razón básica) o bien porque no se realizan suficientes actividades de consolidación. Soy consciente de que estoy mandando muy pocos deberes para casa, pero es que no tengo tiempo para elaborarlos (tengo que hacer materiales para infantil y primer ciclo, corregir las producciones de los niños, escribir este diario y trabajar en la tesina, etc.).

En lo que me estoy centrando a diario es en recuperar a R. porque parece que responde a mis refuerzos positivos. A pesar de que sus producciones son lamentables, intento reforzar lo positivo que hay en él, evitando las correcciones directas (basándome en los principios didácticos del tratamiento del error) ofreciéndole el modelo correcto después, y valorando su actual interés. Últimamente ha traído el libro, el cuaderno y ha hecho los deberes y se le nota más contento. Creo totalmente que todo niño es recuperable, pero siempre que él quiera, que tenga cierta inquietud, si no es imposible por mucho que se le intente motivar como actualmente en el caso de H. y ojalá cambie, aunque lo dudo porque lo primero que tiene que hacer es asistir a clase ya que yo no puedo hacer milagros.

En 3º, hoy hemos tenido una de esas sesiones de reflexión que me gusta realizar de vez en cuando. Realmente no lo tenía previsto, pero han sido los propios niños los que la han demandado al pedirme corregir los deberes, hacer las actividades del cuaderno que están pendientes, etc. Por eso he dedicado la sesión a corregir individualmente las actividades que faltaban mientras ellos han trabajado en silencio, repasando, terminando actividades inacabadas, etc. creo que estas sesiones son esenciales para organizarnos ellos y yo, hacer una parada y ver dónde estamos y qué han aprendido. Mientras trabajaban les he puesto todas las canciones y chants de la unidad que han cantado en silencio, lo que además de relajarles les permite desarrollar las destrezas orales de manera inconsciente y sin esfuerzo.

Miércoles 22 de enero de 2003

Hoy a primera hora con 3º me he enfadado mucho con los niños, porque a excepción de uno nadie ha traído los deberes que puse para casa. La culpa la tengo yo por aflojar en este tema. Está claro que si pretendes cambiar hábitos en los niños estos deben ver una conducta constante y clara, y sobre todo que cumples tus amenazas de castigo. El problema es que cuando alguna vez les he castigado sin recreo o bien se me ha olvidado o les he perdonado, con lo cual han visto que las consecuencias de no trabajar eran pocas. Realmente me ha sentado muy mal porque parece que no dan valor a la asignatura ni importancia a los deberes, sobre todo dos niños a los que llevo avisando durante todo el trimestre, así que les he dado una nota para que la traigan firmada por sus padres en la que les informo de la situación. Además estos niños son los que más necesitan reforzar en casa y si no se les aprieta no hacen nada.

Después de esto no me han quedado ganas de hacer nada, ¿para qué me voy a molestar en ponerles canciones, hacer juegos..., si te lo agradecen así? Me lo he tomado como algo personal y les he dicho que como continúe esta situación voy a cambiar la manera de dar clase. Como es lógico, a los cinco minutos se me ha pasado el cabreo, pero han estado muy suaves y han comenzado a trabajar en silencio. Al final como he visto que ha tenido efecto la reprimenda no he visto oportuno prolongar este clima en la clase, entre otras cosas porque así no sé trabajar, porque el inglés está directamente relacionado, sobre todo en esta etapa a lo lúdico. Así que para calmar los ánimos he puesto la canción de la unidad y hemos pasado seguidamente a la actividad central. Aunque no lo había previsto así, en la guía didáctica aparece una actividad relacionada con la amistad que yo he dirigido hacia el "Día de la Paz". Esta actividad consiste en elaborar una tarjeta para un amigo en el que se le desea que sea feliz. Aunque la actividad es del tipo parallel writing, es decir el niño escribe un texto similar a un modelo manteniendo la estructura básica, he introducido algunas palabras nuevas como corazón, paz, amistad, felicidad..., para que las introdujesen en el texto, que en mi opinión es demasiado sencillo. Dada la pérdida de tiempo al comienzo de la clase no les ha dado tiempo a terminar la tarjeta, a pesar de que eliminé las rutinas y el repaso de vocabulario dada la situación. El próximo día volveré a repasar el tema y a realizar una serie de juegos comunicativos para el desarrollo de las destrezas orales, porque sino esta actividad central se queda coja. Es posible que proponga una actividad en la que los niños se intercambien las tarjetas manteniendo un diálogo con un esquema básico pero dando libertad para elegir las fórmulas que ellos quieran. Dicho esquema puede ser saludarse (good morning, hello, hi...), dar la tarjeta (this is for you, here you are, a present for you...) dar las gracias y responder de nada (that's O.K, not at all, you're welcome); fórmulas que ya conocen.

Más tarde, en la clase de 5º he vuelto a poner la canción de la unidad como actividad de calentamiento, precisamente porque su contenido (describe las acciones que hace una persona durante el día) me servía de contextualización para el proyecto que pretendo que hagan. Después de la canción les dije que cerraran el libro para que recordasen las acciones que el protagonista realizaba desde que se levanta por la mañana. Las respuestas fueron correctas aunque hubo errores de pronunciación y de estructuración que corregí ofreciéndoles la forma correcta mientras los escribía en la pizarra.

De esta manera hemos hecho entre todos un esquema básico de acciones cotidianas para el proyecto que consiste en que describan la secuencia de acciones que realizan un día normal y las dibujen como complemento, todo ello en una cartulina. Partiendo de el esquema básico, lo que me interesa es que cada niño complete el texto con frases nuevas de su invención con mi ayuda y la del diccionario, ya que aparte de que aprenden vocabulario nuevo se fijan en la estructuración de la frase y en la corrección gramatical y de spelling, pero no como algo impuesto, sino como una manera de hacer las cosas bien. Antes de empezar, he tenido en cuenta que no podía exigir a todos lo mismo, así que he planteado un proyecto alternativo más sencillo en el que el apoyo visual de los dibujos prevalecía sobre la extensión del texto. Esta alternativa que en seguida han elegido los menos capaces (sin sentirse discriminados porque no lo han visto como una actividad diferente impuesta desde fuera) se basa en el tipo de actividades de labelling, identificando cada dibujo con la acción correspondiente sin tener que adoptar la estructura de un texto formal con conectores.

Esta actividad de carácter evaluativo me sirve para conocer la evolución de los niños respecto a la destreza del writing sin que estos se sientan evaluados y permitiéndoles la utilización de los recursos a los que pueden acceder en su vida cotidiana (libro, diccionario, ayuda de un adulto...). Estas actividades suponen una fuente de datos muy importante en la medida de que en el clásico control la limitación de tiempo te obliga a poner actividades de escritura mucho menos creativas y más controladas.

Lunes 27 de enero de 2003

Hoy a primera hora ha faltado J. el tutor de primero y me ha tocado sustituirle. Otras veces cuando me ha pasado esto les he dejado que hicieran un dibujo, más que nada por comodidad mía ya que utilizo esta hora libre para prepararme las clases, pero no me parece tampoco correcto quitarme a los niños de encima, porque no sería sustituir a un compañero, sería cuidar un grupo de niños. Además como iba a faltar toda la mañana, me ha parecido oportuno trabajar con ellos según las rutinas diarias y la programación del tutor. Los niños me han dicho que tocaba lengua y lo que hacían todos los días al entrar: lectura. Cuando nos hemos puesto a leer he visto fallos básicos de organización y control de la clase que se ven a primera vista y que influyen en esta actividad supuestamente de lectura comprensiva. La estructura de la actividad consiste en leer una página del libro dos veces y hacer preguntas de comprensión al final de lo leído. Cuando he mandado leer al azar me he dado cuenta de que muchos niños no seguían la lectura hasta que estaba cercano el final del párrafo porque sabían que no se les iba a pedir que continuasen. Yo soy una persona muy observadora y me gusta fijarme en las caras de los alumnos durante el desarrollo de la actividad, y vi falta de interés y despreocupación por entender la historia, ya que sabían que al final el profesor la volvería a leer y sólo tienen que escuchar para comprender de qué va. Otro aspecto que me llamó mucho la atención es el de una niña que al mandarla repetir leyó estupendamente con una velocidad fuera de lo normal, así que la mandé leer otro párrafo nuevo y silabeaba constantemente. Creo que ha desarrollado la estrategia de memorizar pequeños párrafos y repetirlos, lo cual la puede perjudicar sobre todo si es capaz de mostrar una capacidad lectora que no tiene realmente. Por último, las preguntas de comprensión que hice no les gustaron porque eran demasiado generales cuando ellos estaban acostumbrados a preguntas muy concretas, así que probé finalmente con esta segunda opción y me di cuenta de que repetían frases literales del texto y utilizaban expresiones que no eran propias de niños de su edad. Así que dediqué parte de la clase en convencerles de que lo importante de la lectura es enterarse de qué trata y no reproducir el texto, es decir que deben contarlos con sus propias palabras como cuando cuentan una película a un amigo. En definitiva, esta sustitución me ha servido para entender la importancia de la observación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo ciertas actividades de aprendizaje pueden crear malos hábitos en los niños y perjudicarles a la larga. No critico al tutor, que tienen mucha más experiencia que yo, simplemente estaré más pendiente de mis propias actuaciones para no caer en rutinas ineficaces.

En la segunda hora di clase a los de infantil. Con los de tres años sigo utilizando el cuento de imágenes de "Baby Elephant". Aunque es un cuento elaborado para este nivel y para esta área de inglés, no utilizo el texto que viene indicado, porque además de resultarme incómodo aprendérmelo te limita mucho a la hora de establecer conexiones con otros tópicos. Lo que sí hago es establecer un input sencillo, repetitivo (para que puedan reproducir espontáneamente y participen en el cuento) y con inclusiones o conexiones de contenidos anteriores, por ejemplo durante la historia hago referencia a colores, a las órdenes de las actividades de TPR (p.ej.: baby elephant walks slowly, slowly..., the monkey is jumping, jumping...), a los conceptos de "big" y "small", las frutas, etc. La verdad es que es una colección de cuentos que me regaló una editorial el año pasado y son muy buenos porque aunque tratan diversos temas, mantienen a los personajes (animales de la jungla), los escenarios son parecidos (árboles frutales, ríos...), de tal manera que son la base para introducir nuevos contenidos (vocabulario, expresiones, acciones...) y repasar los anteriores.

A los niños les encanta esta actividad central, pero el principal problema que veo es cómo mantener su atención durante el tiempo de la exposición y durante el tiempo necesario para que interioricen el input. Yo creo que la base del aprendizaje en estos niveles, y ya lo he dicho muchas veces, es la repetición y la constancia (de nada sirve leer un cuento si no se vuelve a utilizar), pero al mismo tiempo los niños te reclaman novedad y cambio constante. Yo creo que es uno de los principales problemas, sobre todo en actividades más largas como puede ser la lectura de un cuento. En la Facultad me acuerdo que nos decían que las actividades en infantil deberían durar no más de cinco minutos, algo que es del todo inviable, porque ese tiempo lo dedicas solamente a mantener el orden y centrar su atención. Yo lo que hago durante el cuento es introducir actividades de TPR para que los niños descansen, por ejemplo imitar a los personajes del cuento, de tal manera que una actividad central larga quede fraccionada en lo que respecta al mantenimiento de atención en los niños. Estos vuelven a sentarse y continuamos con el cuento. Esta solución es muy eficaz, pero queda cómo resolver la falta de atención y motivación a largo plazo. A los niños les aburre que les leas el mismo cuento varias veces porque ya conocen el final, pero tampoco puedes modificar excesivamente el input, aunque esto tampoco tendría resultado porque siguen conociendo cómo termina y las imágenes del cuento ya no llaman su atención. Lo que estoy haciendo es no presentarles el cuento todas las sesiones, sino una vez a la semana, y centrarme en el proceso, es decir

que el propio hecho de contarlos sea lo que les motive y divierta por las actividades periféricas. Esto implica poner mucho empeño en la manera de presentar el input (cambiando voces, gesticulando...) lo cual toma mayor importancia a medida que la vistosidad del apoyo visual y el interés por conocer el desenlace de la historia decrecen cuando trascurren los días. A esto hay que añadir la conveniencia de retomar cuentos anteriores, ya que les encanta recordarlos y les motiva.

En definitiva, en estos niveles hay que mezclar la repetición y las rutinas con la novedad constante de tal manera que lo antiguo les parezca todos los días nuevo, lo cual es complicado y costoso. Lo mismo pasa con las rutinas, las cuales tienen un tiempo de vida en mi opinión no superiores a un trimestre. Cuando veo que los niños repiten el input de manera espontánea y autónoma, se manejan perfectamente en la rutina y con los contenidos asociados y hay que animarles a hacerla porque no sale de ellos como antes, es el momento de cambiarla aunque de vez en cuando se recupere. Por ejemplo me parece un aburrimiento para ambas partes estar todo el año con la rutina del tiempo, o bien se acorta o se realiza en ocasiones una vez dominada por los niños en todos los aspectos. Otro ejemplo son las canciones, lo cual se me presenta como un problema. Tengo un repertorio muy limitado porque no encuentro material de este tipo, con lo cual repito excesivamente las canciones, pero porque sencillamente no me sé más. En ocasiones me he inventado alguna pero no es mi fuerte, y las de los libros de texto están tan "blindadas" (al igual que los libros de actividades y materiales) que sólo tienen sentido si se tiene delante el libro de texto. Apenas tengo canciones relacionadas con animales, colores, partes del cuerpo, saludos, etc. que no sean las clásicas de toda la vida, pero es que este es un recurso que debo utilizar en todos los cursos y se está convirtiendo en un problema. Tengo una cinta que conseguí, pero el nivel es bastante alto ya que se trata de canciones tradicionales inglesas, y yo no pongo una canción para que bailen, sino para que comprendan el input que contiene y que debe estar adaptado a su nivel y edad, y de momento no lo he encontrado.

Hoy en 5º me ha pasado una cosa curiosa. El Viernes anterior hicieron una actividad tipo cuestionario basada en los communicative drills, consistente en, a partir de una parrilla o tabla de recogida de información que les preparé, realizar preguntas a varios compañeros sobre cuántas veces realizaban una acción (comer chocolate, ir a la piscina...), a lo que tenían que responder utilizando las fórmulas de frecuencia estudiadas en clase (sometimes, always, never...). Dicha actividad les gustó mucho porque entre otras cosas les dejé la opción de inventarse algunas acciones escribiéndolas en la parrilla con mi ayuda y la del diccionario. Como es lógico a estas edades los niños se alteraron mucho y pusieron frases como cuántas veces juegas con muñecas, comes ratas, te bañas, etc. Se lo pasaron muy bien y sobre todo aplicaron los contenidos en un contexto significativo. Pero, volviendo al día de hoy, lo que me ha sorprendido es que sin decirles nada han sacado el cuestionario los que no terminaron la actividad y la continuaron, cuando normalmente suelen olvidarse lo que han hecho el día anterior o incluso pierden o se les olvida en casa los materiales. Niños, muy desmotivados hacia el inglés al principio de curso, se han aplicado mucho en esta actividad, en mi opinión porque no la han visto como tal, como un esfuerzo, sino como un juego para el cuál necesitaban el inglés, lo cuál es la base de todos los principios didácticos actuales (uso funcional de la lengua, aprendizaje significativo, competencia comunicativa, etc.). Después de terminar la actividad han continuado con el proyecto. En este tipo de actividades es cuando realmente se puede evaluar (y así voy a hacerlo) por un lado el verdadero aprendizaje de los contenidos, los cuáles se aplican con un fin concreto (describir la secuencia de acciones en un día de su vida), y por otro las diferencias de capacidad, ya que son actividades que si se presentan de manera abierta lo reflejan perfectamente. Algunos alumnos se limitaron a hacer los dibujos y a escribir debajo la acción (desayuno, veo la tele, voy al colegio...) apoyándose en el modelo que les facilité, y en cambio otros han escrito un párrafo, introduciendo vocabulario nuevo, usando el diccionario, preguntándome por los conectores y correcta estructura de las frases, etc. Creo realmente que este tipo de actividades de carácter evaluativo son mucho más útiles que los exámenes, entre otras cosas porque hay más flexibilidad en el tiempo (se respetan los ritmos de aprendizaje) y, los alumnos puede utilizar todos los recursos a su alcance (diccionario, libro, cuaderno, materiales...) desarrollando su aprendizaje autónomo y por descubrimiento.

Martes 28 de enero de 2003

Hoy a primera hora he sustituido a la tutora de tercero que es la jefa de estudios porque tenía una reunión. Tenían trabajo de matemáticas y han estado haciendo las tareas en calma y en silencio. Me he dado cuenta de que los mismos niños a los que tengo que mandar callar, que arman jaleo en los juegos de TPR, cantan canciones...etc. estaban totalmente relajados. Esto me ha hecho pensar que en el aspecto de la disciplina y el orden en clase (no quiero decir que en mi clase se porten mal), la asignatura tiene mucho que ver. El inglés es una signatura en estas etapas lúdica por naturaleza y comunicativa, lo que implica hablar,

escenificar, moverse,...etc. lo que hace que en clase de muchos niños el nivel de ruido sea superior al de clases como las de matemáticas. En estas el trabajo es más individual, pausado y reflexivo, pero no sólo para los niños, sino también para el profesor.

Sinceramente creo que he estado en esta sustitución más tiempo sentado que en todo el curso. No quiero decir que el tutor no tenga trabajo, pero si es cierto de que tiene momentos de calma como este, mientras que yo no paro en toda la mañana, voy cargado corriendo de un lado para otro con el casete, los libros, los materiales,...etc. cambiando de chip por el pasillo cuando paso por ejemplo de infantil a sexto. No me puedo quejar de mi situación, pero la verdad es que al ser un colegio de una sola línea tengo que programar para seis cursos e Infantil, elaborar materiales, corregir cuadernos,...etc. La verdad es que es una profesión cansada, física y mentalmente. Además la falta de un espacio propio (un aula de lenguas) se echa de menos, y además me parece injustificado porque es un colegio de no más de cinco años de antigüedad y con francés.

En la mesa de esta profesora he visto el cuaderno de planificación, así que le he echado un vistazo, solamente por la curiosidad de saber cómo programa a diario un profesor experto. Me he llevado la sorpresa de que no es muy diferente a lo que yo hago, aunque mucho más general. En mi caso suelo partir de la guía seleccionando aquellas actividades que me parecen adecuadas introduciendo modificaciones, suprimiendo otras, introduciendo las más propias,...etc. Después suelo hacer referencia a cómo introducir el tema (una canción, un diálogo,...) y en la página del libro en la que está, lo que tengo que explicar y las actividades, haciendo referencia sobre todo a la organización de la clase o a los aspectos que debo cuidar. Generalmente no suelo hacer referencia al procedimiento porque parta de rutinas de actuación en actividades tipo como son canciones, diálogos, juegos de TPR,...etc. En estos casos siempre actúo igual, así que no lo especifico a no ser que sea una actividad algo especial. En este sentido el cuaderno de la profesora estaba muy organizado por materias, con la fecha,...etc. Quizá he echado de menos anotaciones sobre impresiones, fallos,...etc. igual que hago yo en este diario porque no tengo tiempo de hacerlo casi de inmediato. El caso es que este cuaderno me ha hecho plantearme por qué yo no hago algo similar en cuanto a que mis planificaciones diarias queden registradas, no solamente por si un día lo pide el inspector, sino también para en años sucesivos controlar por ejemplo las temporalizaciones, actividades que se me ocurrieron...etc. La verdad es que anoto estas planificaciones en cuartillas (ya que un cuaderno es muy engorroso para ir de aquí para allá), las cuáles conservo durante la unidad para saber qué he hecho y lo que me queda por hacer y luego las voy tirando.

En la clase con 3º me he dado cuenta de que inconscientemente estoy dejando a un lado las rutinas que introduje al principio de curso: el tiempo atmosférico, la canción de bienvenida, las "preguntas sorpresa" (preguntas tipo como What's your name?, How are you?,...etc) y el password (una pequeña tarjeta con un dibujo y la palabra escrita en inglés que cambio cada dos días y que pregunto al entrar como contraseña). No es que las haya eliminado sino que he reducido su frecuencia porque ya están muy asimiladas y llegan a cansar. Tampoco me he planteado cambiarlas por otras porque necesito ese tiempo para repasar y en tan poco tiempo a la semana (sobre todo en el primer ciclo) a veces tengo que aprovechar ese tiempo de las rutinas. Pero hoy como me he dado cuenta de que hacía bastante tiempo que no las hemos realizado, y como los niños me lo han pedido, hemos hecho un repaso general de rutinas, con lo que apenas me ha dado tiempo a introducir el tema nuevo. Con respecto a la rutina del password, he introducido una variable consistente en repartir todas las tarjetas de objetos para que cada uno de lleve dos a casa aprendiendo el nombre y recordando cómo se escriben, para al día siguiente intercambiarlas como si fueran cromos con los compañeros, con lo que al final del mes todos los niños han tenido todas las tarjetas y han aprendido no sólo como se dicen sino también como se escriben asociándolo con la imagen visual. Este cambio en la rutina les ha encantado.

Más tarde, cuando he entrado en la clase de sexto me he dado cuenta de que faltaban nueve niños, con lo que quedaban poquísimos en clase, sólo seis, y además los mejores, con lo que la clase ha sido una gozada. El control de la conducta era mínimo y su atención e interés más alto que otros días. En clases numerosas aparte de que los niños se sienten más protegidos por sus compañeros, a nada que hablen el nivel de ruido enseguida perjudica el transcurso normal de la clase, con lo que tengo que gastar bastante tiempo en mandar callar o repetir las cosas por las distracciones. El dilema que me encontré fue el de si comenzar la lección nueva y por tanto explicar e introducir los nuevos contenidos, o bien repasar para evitar que los que faltan se queden descolgados. Pregunté a la tutora y me dijo que la mayoría estaban enfermos y que faltarían por lo menos esta semana, así que pensé que me obligaban a pesar de que más de la mitad de la clase se incorporará algo perdida. Me tocará volver a explicar las mismas cosas, pero lo haré de tal manera que para unos sea un repaso algo extenso y para el resto una presentación menos precisa o rica que la de ahora.

Lo que está claro es que los que faltan van a perderse una semana de trabajo que después deberán recuperar en casa (el que lo haga).

Miércoles 29 de enero de 2003

Hoy con tercero he continuado con la presentación de la nueva unidad didáctica relativa a los cumpleaños. He comenzado realizando una rutina que utilicé durante los primeros meses del curso consistente en realizar las preguntas típicas para obtener información sobre una persona (How old are you?, What's your name?, Where do you live?, How are you?...). Soy consciente de que este puede considerarse un ejercicio de repetición descontextualizado, y así es al principio, pero después introduzco juegos, role plays, etc. donde son los propios niños los que se preguntan. Esta rutina suelo usarla porque en la mayoría de los libros de texto se da por hecho que es función del profesor practicar los saludos en clase, preguntar en inglés que tal están, que aprendan a decir su nombre, etc. y por tanto no lo suelen incluir entre sus contenidos. La verdad es que son frases tipo que tradicionalmente se han enseñado en los primeros niveles a principio de curso en mi opinión, por ser consideradas socialmente importantes. Es posible que haya cedido en parte a la presión externa, ya que lo que primero comprueban los padres es si el niño es capaz de responder a preguntas como What's your name?, o si conoce los colores y los números. Si domina estos contenidos (sobre todo en los primeros niveles) consideran que el niño está aprendiendo inglés, si no, empiezan a preocuparse e incluso te preguntan cuándo lo vas a enseñar, independientemente de que estés desarrollando el listening con cuentos, el speaking con canciones, realices juegos comunicativos, etc. Si no saben estas cuatro frases, los números, los colores y cómo se dice perro y gato resulta que no saben inglés.

Volviendo al tema inicial, he introducido el tema preguntándoles la edad y haciendo un "brainstorming" sobre el vocabulario, expresiones, funciones comunicativas, etc. que pueden ser importantes para este tema. Siempre les hago la misma pregunta, qué necesitamos conocer en inglés para poder hablar de nuestro cumpleaños con alguien. Hoy los niños han dicho muchas cosas que les interesan y que consideran que les son útiles y necesarias para hablar sobre el tema: vocabulario (tarta, velas, globos, regalos...), preguntar cuántos cumpleaños, una invitación, la canción de cumpleaños, etc.

Yo tengo todo esto en cuenta para establecer una especie de contrato didáctico en el que ellos deciden lo que quieren aprender y que yo completo con lo que es necesario que aprendan. Aunque la mayoría de sus peticiones, intereses y conocimientos previos son contemplados por el libro, me gusta conocer su opinión porque es bueno ampliar contenidos partiendo de sus motivaciones.

Partiendo de que una actividad del libro estaba relacionada con los números, se me ha ocurrido comprobar si son capaces de escribirlos correctamente, ya que a principio de curso incidí bastante en este aspecto. Quería comprobar si han interiorizado realmente este contenido, que puede ser representativo de otros, en cuanto al spelling o bien se han olvidado con el paso del tiempo. El resultado ha sido tranquilizador en el sentido en que o bien los han escrito correctamente o se han aproximado mucho (alguna inversión y omisión), lo que está claro es que son capaces de reconocerlos fácilmente, pero considero importante introducir progresivamente el writing.

Con respecto a la disciplina, he reducido mucho mis niveles de exigencia con respecto a principio de curso. Todos los años hago lo mismo, no tolero prácticamente nada que se salga del orden, pego cuatro voces y les tengo a raya, aumento los castigos, etc. sólo con el fin de que me asocien en sus primeras impresiones y su imagen mental con un profesor que hay que respetar. A partir de ahí voy creando progresivamente un clima de confianza, como el que tenemos ahora, en el que los niños saben hasta donde pueden llegar. En el momento en el que alguno se sobrepasa basta una mirada o un comentario para que recuerde esa imagen mental y muestre una conducta correcta en el aula. Este "truco" me lo enseñó mi tutor de prácticas en 2º de carrera, diciéndome si mal no recuerdo algo así como "el primer día es el más importante porque es así como te van a recordar los niños, a partir de ahí ya habrá tiempo de aflojar la cuerda". Esta es la mayor verdad que he oído, sobre todo en esta asignatura que al ser tan lúdica (canciones, cuentos, juegos...) puede ser malinterpretada como la clase del cachondeo donde no es necesario trabajar para aprobar, y cambiar esta concepción errónea después cuesta mucho.

Hoy he modificado con 5º la programación que tenía hecha. He partido del libro, donde se describía la vida diaria de un rey, lo que hace todos los días y a qué horas. El problema es que el libro sólo hace referencia a las medias y a las horas en punto. Como siempre hacemos un proyecto final (con una estructura similar a la canción o a la historia del libro) que introduzco en la programación propuesta por la

guía didáctica, los niños me han dicho que cómo van a poder decir a qué hora realizan ciertas actividades (levantarse por la mañana, jugar al fútbol...) si lo realizan a “menos cuarto”, a “y cuarto”, a “y veinte”, etc. Esta es la manía de algunos libros de fraccionar la realidad o limitarla para no pasarse de contenidos, lo mismo ocurre en el libro de sexto con los superlativos, limitándose a adjetivos de una o dos sílabas, como si en clase no manejásemos otros como “beautiful, important, fantastic...”. Así que he decidido explicarles todas las posibilidades horarias. Como es un contenido extenso para una clase les he motivado retándoles, diciéndoles que es algo que se explica en la ESO, que es muy difícil y que sería mejor que no lo explicase. Esto les ha hecho reaccionar porque son niños muy orgullosos, con lo que les he tenido muy atentos y motivados. Además suelo utilizar con ellos una variante de la técnica de economía de fichas, poniéndoles una cantidad común de puntos que deben conseguir para ir una vez al mes a la sala de ordenadores. Les he retado a apostar parte de sus puntos a ver si eran capaces tras la explicación de realizar unos ejemplos escribiendo las horas de un reloj. Ha sido tal su interés que han superado mis perspectivas y han sido capaces de extraer la regla gramatical básica por la que se regula la expresión de horas en inglés. Sólo falta que la interioricen con el tiempo, pero para ello debo elaborar materiales y actividades (o bajarlas de internet), porque parte de las propuestas del libro se quedarán cortas. Lo que tengo claro es que siempre que los niños puedan aprenderán conmigo lo máximo posible.

Lunes 3 de febrero de 2003

Hoy en infantil me he dado cuenta de que apenas evaluo de manera sistemática los avances de los alumnos en cuanto a su comprensión oral ni sus producciones espontáneas. Estoy dejando a un lado la evaluación en esta etapa, incluso en el primer ciclo, como si no fuera necesaria o fuese un aspecto de menor importancia. Es cierto que los alumnos son pocos, pero esto no es una excusa, la razón está en la dificultad de evaluar cuando apenas desarrollo el rol de observador ya que siempre estoy interactuando. Las actividades son tan cortas y el tiempo tan reducido que me es imposible llevar a cabo un registro como lo hago en cursos superiores donde anoto observaciones en tablas de observación.

Me pregunto cómo se puede evaluar sistemáticamente a los niños en infantil, y más aún si merece la pena el esfuerzo, sobre todo cuando los boletines de calificación son muy limitados expresando apenas si el niño avanza o no, ¿qué niño no avanza nada? Además existen otras dificultades añadidas a las características de los niños en estas etapas, por ejemplo la existencia de periodos de silencio y más aún periodos de adaptación, de timidez, de oposición, etc. es decir, hay niños que parece, como me ha pasado con el niño francés, que no se enteran de nada, no producen espontáneamente, no responden físicamente al input..., y de repente un día sacan todo lo que han aprendido y rompen tus esquemas. Por tanto, dado que es una etapa de acercamiento al inglés, no estoy evaluando sistemáticamente aunque si observando a los alumnos y creándome una idea global de sus capacidades para los próximos años y lo que han aprendido, pero sinceramente no tengo tiempo material para realizar un registro como en otros cursos.

Otro aspecto que siempre me ha preocupado en esta etapa es la utilización de fichas. Desde la facultad siempre han expuesto el razonamiento de que realizar fichas constantemente, en las que siempre tienen que recortar, pegar, colorear, etc. perjudica más que favorece la adquisición del idioma. En esto estoy muy de acuerdo y nunca lo he hecho a pesar de tener bastante material fotocopiado en este sentido. El año pasadoiqué de inocente al tratar de que los alumnos de tres años realizaran una ficha en la que tenían que colorear el vocabulario dado y dibujar un cuerpo, cuando apenas tienen psicomotricidad fina ni la percepción corporal desarrollada, etc. Fue un error de principiante en el que no me paré a pensar a pesar de que mis conocimientos psicopedagógicos y didácticos son más que suficientes. A partir de ahí, y en este mi segundo año, no utilizo fichas con los alumnos de tres y cuatro años, no porque no puedan realizarlas en un momento dado, sino porque considero que el tiempo de exposición a un input comprensible es tan escaso que se va la hora en trabajos manuales. Conozco casos de compañeros que trabajan mucho las fichas por comodidad, y piensan que los niños aprenden inglés porque rellenen un muñeco de nieve de algodón, o hagan un dibujo de un árbol de Navidad. Eso no es enseñar inglés, es tenerles ocupados. No obstante, bien utilizadas existen ciertas actividades que apoyan el principio de “learning by doing”, es decir, los niños aprenden más fácilmente manipulando objetos, recortando, coloreando, etc. pero siempre que vaya asociado a un input comprensible y esté relacionado con la lengua.

En este sentido, yo utilizo a veces fotocopias con los de 5 años, principalmente diccionarios visuales consistentes en la recopilación de las imágenes de todo el vocabulario trabajado con el que tienen que realizar una actividad concreta. Por ejemplo les doy fotocopias con animales de granja y la propia granja donde tienen que pegarlos después de colorearlos, o dibujos de ropa y un niño o niña al que tienen que vestir. Pero durante el proceso estamos constantemente manejando vocabulario relacionado con los

utensilios (scissors, crayons, pencil...) y haciendo explícitas oralmente acciones (cut with your scissors, color the pig with the pink crayon...), además suelo hacerles preguntas paseándome por las mesas sobre lo que están haciendo y cómo (p.ej.: what color is the jumper?, where is the pig?, what is this?...). En mi opinión, la utilización de las fichas no es perjudicial siempre que vayan acompañadas de un input comprensible y de unos objetivos lingüísticos claros, y no se conviertan en simples actividades manuales cómodas para el docente pero comunicativamente nulas para el niño.

A tercera hora he tenido con 5°. Sólo me han traído los deberes los de siempre, a los demás aunque algunos son trabajadores se les ha olvidado y otros directamente no los han hecho. Ya no sé qué hacer, yo no puedo ir a su casa a ver si trabajan y castigarles me he dado cuenta de que en algunos casos es en vano. Además estoy harto de quedarme sin recreo mientras hacen los deberes que no han hecho en casa, porque al final me castigo a mí mismo. En este sentido creo que debería haber una clase específica durante los recreos cuidada por un profesor que se turne y que se encargue de hacer cumplir los castigos, porque muchas veces no los pones por esta causa. No obstante también creo que es una cuestión de hábitos, porque hay niños muy trabajadores que realmente se les olvida porque no tienen una hora y un espacio concreto de estudio ni la costumbre de mirar todos los días qué hay que hacer en cada asignatura. Me estoy dando cuenta también que asocian los deberes con sus tareas, es decir, cuando no les mandas deberes no tienen nada que hacer y ni siquiera se llevan el libro ni el cuaderno a casa. No saben lo que es estudiar ni repasar lo que hemos dado hoy, sus obligaciones son los deberes, y como yo mando relativamente pocos pueden estar sin tocar el inglés perfectamente una semana. Por tanto, la solución que he pensado es dejarles bien claro lo que tienen que hacer, se acabó lo del aprendizaje autónomo, porque en estos alumnos esto no tiene sentido. O les dices como a los pequeños lo que tienen que hacer y cómo con pelos y señales (incluso el tiempo que tienen que dedicar, cómo estudiar inglés, etc.) o no hacen nada a pesar de estar en quinto porque no tienen estrategias ni hábitos de estudio.

Cambiando de tema, hoy hemos corregido en común los deberes sobre las horas. Parece que lo han entendido bien aunque sé que tengo que repasar y mandar deberes durante toda la unidad. El problema con el que me he encontrado es la falta de base, ya que al escribir las horas la mayoría no conocían los números altos, no solamente en cuanto al spelling (que puede ser comprensible), sino oralmente, es decir no se saben los números de dos cifras. Con esto no contaba, y creo que no es tanto un problema de evaluación inicial, porque si tengo que comprobar en 5° si han adquirido contenidos como los números o los colores me tirarían meses. Quizá he pecado de confiado, así que me ha tocado volver a explicarlo, pero les he advertido que tenemos que ganar tiempo en casa y que deben hacer todos los deberes que les ponga, porque sin esto es imposible aprobar inglés. Parece que lo han entendido, incluso que han agradecido que cubriese una laguna que para estos niños es una vergüenza y una de las causas de su fracaso escolar y desmotivación. Después de esto les he dicho explícitamente que se lleven el libro a casa y el cuaderno para que estudien las horas y los números, y que aparte de los deberes que he mandado se pusieran sus propios ejemplos. El problema es que por segunda vez no he podido continuar con la unidad didáctica y apenas hemos tocado el libro. Entre explicar las horas y ahora lo de los números vamos muy retrasados, así que intentaré que trabajen más en casa y yo adelantar más en clase.

Por último he tenido clase con 1°. El problema de A., el niño con discapacidad, no sé de qué tipo (dicen que tiene rasgos autistas, retraso mental, etc.) cada vez es peor. Es un niño muy simpático y cariñoso que no me molesta en clase, pero me duele no poder atenderle mejor, y soy consciente de que le estoy apartando pero no soy capaz de hacer otra cosa. Este caso es sangrante; a principio de curso se decide sin consultarme que se le saca de inglés para apoyarle, y dos meses después cuando el tutor y la PT lo deciden lo vuelven a incorporar porque dicen que alguna palabrita aprenderá, como si el aprendizaje fuese por exposición. En definitiva, me meten en clase a A. cuando ya los niños tienen aprendidas todas las rutinas, la dinámica de clase, la organización espacial y temporal, etc. con lo cual se encuentra totalmente perdido, con su problema de autismo y sin un profesor que le apoye dentro de la clase porque los que podrían no saben inglés. Con lo cual no está aprendiendo nada y se siente mal frente al nivel de sus compañeros. Sé que se debería hacer una adaptación curricular, pero con ayuda, de manera coordinada y a principio de curso, y no de la manera que se ha hecho y por el motivo: la comodidad.

Ya no sé qué hacer, le llevo fichas y flashcards de colores jugando con él a ratos, le hago participar en los juegos de TPR, etc. pero es tal su desfase, y el escaso tiempo que tengo (en 1° la interacción es constante y las actividades muy seguidas) que le tengo abandonado y no es justo. En este sentido, voy a hablar con el tutor para que se tome una solución seria, o se le saca para apoyarle en las áreas instrumentales, o se le apoya dentro de la clase de inglés con una adaptación curricular significativa bajo la supervisión del equipo y del tutor (desde el área de lengua) que para eso está, ya que aunque sé bastante de la teoría nunca he tenido la ocasión en estos dos años de realizar ninguna.

Martes 4 de febrero de 2003

Hoy a primera hora he cambiado la sesión que tenía con 4º por la de 3º, todavía no sé porque razón la tutora me ha pedido esto, pero como lo ha hecho de buenas y es una señora muy considerada en estos casos no me importa. En cambio con la tutora de tercero ha vuelto a ocurrir lo mismo que otras veces, cuando entro están a medio terminar algo y parece como si no la importase porque manda a los niños continuar. Esto una vez nos puede pasar a todos, pero de manera sistemática ya cansa, y además es que no se disculpa ni hace ningún comentario o me da una explicación, cuando cree que ha terminado se va. Esto me supone cinco minutos que tardó yo en llegar por el cambio de clase, materiales, etc. más otros cinco o diez de espera en lo que recoge la mesa o termina algo, lo que supone en total cuarto de hora que en una clase de cuarenta y cinco minutos es un tercio, si luego empiezo con las rutinas como hoy no me da tiempo a avanzar en la unidad. Hay compañeros que no tiene consideración, que ven al especialista como alguien que les interrumpe las clases de vez en cuando, mientras que otros se les ve que cuando entras ya te esperaban porque miran su horario y saben que llegas con el tiempo justo para aprovechar la clase. Por otro lado, es difícil hablar de estas cosas con ciertas personas porque se lo toman todo mal, por ejemplo la tutora de infantil a la que la sugerí de buenas maneras que saliese de clase ya no mantiene la misma relación conmigo en cuanto a comunicación sobre los niños, parece que se ha desentendido del todo como pensando si me hechas te las apañas tu solo, como si fuéramos niños pequeños. En definitiva, estas pequeñas cosas molestan cuando tienes que compartir espacios, recursos, tiempos, etc., pero la relación con mis compañeros es bastante buena, basta con tener mano izquierda pero sin dejarte pisar.

Además creo que muchas cosas las tolero (hasta un límite), por mi condición de ser nuevo en el centro, porque tampoco vas a venir a cambiar las cosas y a exigir ciertos privilegios (elección de horario, presupuesto para comprar materiales de inglés, utilización de la sala de informática y de vídeo...) cuando hay gente que lleva muchos años más que yo.

Cambiando de tema, en esta sesión con tercero, además de empezar tarde me he dejado llevar por las rutinas. Creo que tengo que organizarme de otra manera para que las actividades de introducción, presentación, motivación y contextualización no me lleven tanto tiempo. Estoy pensando, de hecho lo hago inconscientemente desde después de Navidad, que voy a reducir la frecuencia de ciertas rutinas que ya han asimilado del todo como la describir el tiempo atmosférico. No quiero eliminarlas del todo pero sí hacerlas por ejemplo una vez a la semana o intercalar distintas rutinas. Básicamente realizo la rutina de la canción de entrada y despedida, el tiempo y su canción, la fecha, el "password" o palabra clave del día, y al final de la sesión el juego de TPR "robots". Esto supone mucho tiempo en cada sesión, y aunque puede ser muy importante al principio, o cambio de rutinas o es excesivo una vez que los niños lo han asimilado, así que últimamente la del tiempo y la fecha las realizo una vez por semana.

Por otro lado, hoy me preocupaba la respuesta de los niños después de la sesión del viernes. Ese día no sé si fue que estaba de mal humor o que ellos estaban demasiado nerviosos, pero las cosas no salieron bien en cuanto a su disciplina y mi respuesta. La verdad es que salí mal de esa clase porque mi respuesta fue excesiva, llevé a un niño a dirección (la verdad es que es un niño muy nervioso) porque se tapaba los oídos y se negaba a escuchar la historia de la unidad, a otro le rompí una pegatina con la que estuvo jugando todo el rato (y se llevó un disgusto), no trajeron los deberes, no escuchaban la listening, etc. Yo en vez de cortar estas faltas de disciplina pequeñas aguanto por no interrumpir la clase o ser pesado, hasta que se acumulan y estallo a la mínima situación que colma mi paciencia por supuesto de una manera desproporcionada a la situación, lo que los niños no entienden. Esto es un grave error porque a partir de ahí se genera un mal clima en clase con el que no puedo trabajar porque estando de mal humor no soy capaz de cantar canciones o proponer juegos. Volviendo a la cuestión inicial, me ha sorprendido mucho que los niños no son nada rencorosos y me han recibido como siempre e incluso mejor, como si estuvieran arrepentidos de haberme hecho enfadar.

Más tarde con 6º he tenido que volver a explicar cómo se forman los adjetivos en grado comparativo por cuarta vez porque han venido cinco niños que habían estado enfermos. De buenas maneras les he pedido que estuvieran muy atentos y me he esforzado en explicarlo de la manera más sencilla posible organizándoles la información en la pizarra y con numerosos ejemplos en los que han participado. Parece que lo han captado bastante bien y hemos podido continuar con la unidad. Me ha sorprendido que casi todos me trajesen los deberes que mandé, aunque la verdad es que me puse muy pesado diciendo que contaban para el examen y haciéndoselo hacer en hojas aparte con su nombre para después recogerlo y corregirlo individualmente. Parece que estos niños sólo responden cuando les dices bien claro lo que deben hacer, cómo, cuándo, tu respuesta (recogerlo, corregirlo, anotar...) y las consecuencias de no traerlo. Valoran entonces el esfuerzo que supone con las consecuencias y deciden hacerlo o no. Es triste

pero tienen muy poca motivación intrínseca hacia el estudio. Por otro lado me he dado cuenta de que he cometido un error con respecto a J. y a otros niños absentistas y problemáticos. Durante este mes, las veces que han venido, para mantenerles callados sin tener que castigarles o gritar (no funciona), al principio de la clase hablaba con ellos sobre coches, películas, etc. durante un rato para que se calmaran y ganármelos por las buenas, pero ahora lo han tomado como costumbre y no sólo sacan temas de conversación ajenos a la clase al principio de esta, sino cuando les parece interrumpiendo y agitando al resto. De momento lo que he hecho hoy ha sido ignorarle y no darle pie a la conversación, simplemente asintiendo y volviendo a la actividad, y parece que esto funciona, aunque debo de mantener las distancias y distinguir entre una buena relación y clima de clase, y ponerme a su altura porque si no estoy perdido.

Viernes 7 de febrero de 2003

Hoy con 4º por primera vez me he quedado corto en cuanto a las actividades programadas. Siempre suelo programar de más, con actividades de ampliación y refuerzo para tener controladas las variaciones en cuanto al ritmo de realización de los niños. No obstante, que tenga programaciones amplias respecto a una sesión no quiere decir que me quede a medias o no les dé tiempo a los niños a realizar las actividades, sino que planifico para una hora y después amplío. Pero hoy en concreto ha coincidido que la unidad didáctica finalizaba y el repaso de los contenidos lo han realizado más deprisa de lo que esperaba, con lo que me he encontrado con veinte minutos en vacío. Aunque no me hubiese costado nada repetir alguna actividad exitosa o improvisar variantes u otras nuevas actividades, he decidido dedicar este tiempo para corregir cuadernos y libros de actividades mientras ellos repasaban el tema en silencio y terminaban trabajos atrasados e incompletos. El problema lo he tenido con los más avanzados que tenían todo terminado y reclamaban más actividades, así que he tenido que recurrir al libro de actividades y dejarles realizar actividades de otras sesiones porque no disponía en ese momento de ninguna otra.

Otro problema que tiene una difícil solución es el de la falta de material de algunos niños. Esta semana ha llegado al centro la lista de alumnos que han recibido la beca de libros, y la gran mayoría son precisamente los que carecen de materiales. No entiendo por qué la Administración no manda las becas al propio centro, quién puede encargarse de adelantar el dinero y comprar el material evitando problemas. Estas familias en su gran mayoría se gastan el dinero de las becas que les llega en diciembre, y las que compran los libros lo hacen un trimestre tarde. La cuestión es que estamos en febrero y hay niños sin cuaderno ni libros que vienen a clase a pasar el rato. Lo que más me fastidia es que los padres saben que les vamos a dar fotocopias o prestar material y se están aprovechando de una Administración ineficaz. Estas fotocopias además de ser una incomodidad suponen un gran gasto para el presupuesto del centro que se supone ya cubierto con un programa de becas absurdo.

Por otro lado, hay en clase cuatro niños que se están acostumbrando a no hacer nada en casa sin consecuencias, a no traer material alguno y encima a molestar. El problema es que se han acostumbrado a una única manera de control de su conducta que desarrolla la tutora, dejarles sin recreo. El problema es que miden bien lo que hacen, conocen el límite de mi paciencia y no lo sobrepasan. Tienen mucho cuidado de no tener una conducta disruptiva excesiva, pero su mal comportamiento es una constante. A mí no me gusta castigar a los alumnos sin recreo, porque cinco horas sin descansar es demasiado, los niños no se relajan y dejas al siguiente profesional con un grupo de alumnos enfadados, cansados y con ganas de molestar. Además tienes que vigilarles, ponerles tarea, etc. con lo que me castigo a mí mismo. Sin embargo, dado que llevo observando desde hace un mes un empeoramiento claro de conducta, hoy he decidido darles un toque de atención y quedarles sin recreo. Lo que me ha sorprendido es que no se lo han tomado en serio del todo, creo que porque he cometido el error de avisar muchas veces sin consecuencias, con lo que las advertencias se han quedado sin efecto.

Por otro lado, hoy E. un niño absentista con un gran desfase y desmotivación me ha sorprendido porque se ha acercado a la mesa y me ha pedido que le explicara cómo se realizaba el proyecto de los animales el cual tenía físicamente hecho pero sin las descripciones en inglés. Ante esta situación he dedicado parte del recreo a explicárselo y lo ha entendido perfectamente después de organizarle la información en el cuaderno y ponerle varios ejemplos. Esto lo he hecho con toda la clase, pero parece que estos niños necesitan que les expliques lo mismo individualmente y sobre todo que les organices la información, porque les faltan estrategias en este aspecto.

Hoy toda la clase de 5º me ha traído los deberes que les mandé para repasar los números y las horas. Me lo han hecho por el toque de atención que les di ayer al dejarles cuarto de hora trabajando sin recreo. Lo que tengo muy claro es que en cuanto aflojo y mi conducta, normas de clase, y exigencias hacia los

alumnos no son constantes y claras, comienzan las indisciplinas y la comodidad. El secreto cero que está en la constancia, el control y la coherencia, si dices que castigas lo haces, si avisas de algo lo cumples, porque los niños están esperando una fisura en esa constancia para aflojar.

El caso que más me preocupa es el de E. ha faltado mucho a clase y no acaba de entender las horas en inglés a pesar de que los repaso todos los días. Es un niño listo pero con bastantes problemas en casa y de socialización, con lo que cualquier fracaso le hunde, y estoy viendo que lleva dos días desmotivado, sin traer los deberes y estoy seguro que no se atreve a decir que se lo explique otra vez por vergüenza, a pesar del clima de confianza que pretendo crear en el aula. Así que en el recreo le he llevado a la clase de cuarto y le he organizado la información, puesto varios ejemplos y deberes para casa. Lo ha entendido y me ha dicho qué es lo que no entendía antes, se ha ido al patio muy contento, lo que me alegra. Pero lo que realmente me preocupa es cuántos E. puedo no detectar en aulas con mucha ratio en el futuro, ya que por suerte he tenido aulas con muy pocos alumnos con lo que aspectos como el control, la observación de su conducta y su evaluación es mucho más fácil.

En Infantil me he dado cuenta de que estaba cansado, además son clases que considero muy duras por la actividad que conllevan, el control constante del orden, la repetición de contenidos y rutinas que minan psicológicamente, la cantidad de trabajo extra que conlleva para tampoco tiempo a la semana y tan poco reconocimiento personal y profesional.

El principal problema está en cómo dar clase en estos niveles cuando tienes un día malo, estas de mal humor, cansado, etc. cómo sonreír hacer que se lo pasen bien, contarles un cuento, cantar canciones y sobre todo tener mucha paciencia. La verdad es que el inglés debería ser impartido por especialistas en infantil habilitados o preparados exclusivamente para el inglés en edades tempranas.

A última hora he tenido con 6º. La verdad es que desde que faltan ciertos niños, en especial dos muy conflictivos, da gusto dar clase aquí. Son niños con bajo nivel, pero trabajadores, respetuosos y muy majos, pero es imposible dar una clase en condiciones cuando vienen los de siempre a armarla, a almorzar y a jugar al fútbol. Si les castigas sin recreo tiene que ser reteniéndoles físicamente en una silla mientras escuchas insultos y amenazas y a eso los profesores no estamos dispuestos, pero tampoco la Administración nos da una vía eficaz. La expulsión, además de ser un papeleo y un cúmulo de reuniones es ineficaz porque supone un premio para estos niños, los padres pasan totalmente..., así que es triste pero sólo podemos aguantar los profesores y los compañeros. Parece que los derechos son sólo de unos pocos que escudándose en la excusa del racismo nos están tomando el pelo a todos.

Cambiando de tema, hoy ha sido una gozada. Hemos trabajado tranquilos y aprovechando el tiempo. Me han traído los deberes y se les nota ya que han cambiado el chip y son conscientes de que deben esforzarse más que otros años. Esto lo he visto sobre todo en A. una niña muy tímida, poco trabajadora..., que está mejorando mucho en cuanto a participación, motivación, trabajo, etc. me ha aprobado el último examen, el cuál era bastante difícil (lo hago adrede para que no se relajen, aunque controlo sus progresos con otras referencias) y me trae todos los deberes, con lo cual yo intento reforzarla y motivarla al igual que al resto, lo que está teniendo efecto. Yo mismo he notado, con respecto al principio de curso, que el clima se ha relajado sin efectos negativos en su esfuerzo, aunque el control que llevo es constante. Todos los días paso lista para recoger los deberes, pregunto a diario, hago participar constantemente a toda la clase, y además como la mayoría suspendieron la primera evaluación (más por vagos que por falta de capacidad) son muy conscientes de cómo se está desarrollando el curso. Parece que han reaccionado y esto me tranquiliza, ahora sólo es cuestión de no aflojar la cuerda como me está pasando en 4º con algunos.

Martes 11 de febrero de 2003

Hoy en tercero me he dado cuenta de que hablo demasiado en español. El año pasado en el otro colegio ponía más empeño en utilizar la lengua extranjera en el aula a pesar de que muchas veces no sirviera para nada debido al poquísimo nivel de los cursos más altos. Es difícil mantener este principio didáctico en cursos que no han dependido de ti y que por tanto no están acostumbrados a ello. Además creo que inconscientemente me estoy haciendo más cómodo y les exijo menos su utilización a los alumnos. El año pasado cuidaba mucho rutinas en inglés como pedir ir al servicio, pedir sacar punta, dar las gracias, etc. y aunque ahora también lo hago no con tanta constancia. Parece que ya no le doy tanta importancia a estos aspectos, pero me preocupa entrar en una dinámica de relajación con este tema que me lleve a no utilizar el inglés asiduamente. En cambio me anima el hecho de que en infantil y en el primer ciclo sólo hablo inglés, pero puede ser porque las actividades son más sencillas, básicamente orales. En los ciclos

superiores, como es el caso de tercero me preocupa mucho que la falta de entendimiento del input en inglés perjudique, como de hecho pasa, el buen desarrollo de las actividades. Hablo en español para asegurarme la comprensión, pero no sólo en actividades, sino también a la hora de mantener la disciplina y la organización de la clase, ya que con un “be quiet” no es suficiente, y un input más complejo no es comprensible. En definitiva, aunque soy capaz de expresarme continuamente en inglés en cualquier situación (no es un problema de dominio de la lengua, fluidez...), el tener que utilizar un input comprensible en función de la capacidad comprensiva de los alumnos es muy complicado y a veces imposible. Me gustaría ver a los que defienden a ultranza este principio dar una clase entera en inglés, que poder se puede, pero ya veríamos los resultados en el rendimiento de los alumnos.

Por otro lado, me estoy dando cuenta, que en esta etapa, y sobre todo en los ciclos más bajos, no se les puede exigir tanta autonomía e independencia en el estudio como yo creía en un principio. Me he desesperado el curso pasado y este primer trimestre intentando que tomaran decisiones por ellos mismos, organizaran sus trabajos y cuadernos, fueran responsables con los deberes, etc. Poco a poco soy consciente de que quizá les he pedido demasiado, que son niños que están todavía en el principio de su formación y que están desarrollando sus capacidades, entre otras la de aprender por sí mismos y por tanto la organización y apoyo del docente es esencial.

De esto me he dado cuenta simplemente con los resultados, cuadernos mal estructurados, deberes sin hacer, actividades mal realizadas, etc. Me he dado cuenta de aspectos como que si a un niño no le dices que copie algo de la pizarra, no lo hace aunque sea muy importante, que si no le controlas los deberes es muy posible que no los haga, que si no le dices cómo organizar y estructurara la información en el cuaderno lo haga mal, etc. Y precisamente para eso estamos, sin que tenga por qué entrar en contradicción con el hecho de que poco a poco vayan siendo más independientes. El resultado de este cambio en la manera de ver a mis alumnos es que entro menos en conflicto con ellos que antes, porque veo estas situaciones como parte del proceso de aprendizaje, y no como resultado de la desgana, el descuido, la falta de interés, la comodidad, etc. Aún así todavía tengo que aprender a diferenciar mejor la necesidad de la ayuda del maestro con la comodidad, y para ello no hay mejor manera que conocer mejor a los alumnos, sus posibilidades y limitaciones.

Por otro lado, me animan aspectos como la gran motivación que consigo en algunas clases como es la de 3º. El otro día estuve pensando cómo desarrollar algo más el writing superando la simplicidad del vocabulario, porque saben escribir correctamente el vocabulario pero me gustaría que empezaran no sólo a identificar ciertas frases básicas, sino a familiarizarse con ellas desde la destreza de producción escrita. Para ello pensé una actividad motivante relacionada con la rutina de las preguntas sorpresa. Esta rutina consiste en hacerles sin avisar alguna pregunta tipo (what’s your name?, How old are you?...) durante el transcurso de la clase, lo cual les encanta porque les supone un reto de atención, comprensión y reconocimiento del inglés. Estas frases las introduje de manera contextualizada durante la unidad didáctica relativa a ofrecer información sobre uno mismo y pedir información personal a otros (nombre, edad...), pero finalmente se convirtió esta actividad en una rutina. La cuestión es que estos contenidos están muy interiorizados desde las destrezas orales y pensé dar el paso al escrito. Pero para ello, es necesario hacerlo de una forma motivante y no limitarse a escribir en la pizarra las frases para que las copien. Para ello les he dado una fotocopia en el que aparecen muchas caras sin terminar con un bocadillo tipo cómic en el que anotar las preguntas y respuestas tipo. De esta manera terminan de dibujar cada una de las caras según sus personajes favoritos completando una especie de libro de preguntas y respuestas que a partir de hoy podrán leer imitando las voces de dichos personajes.

Esta actividad tan sencilla les ha motivado sobremedida, han buscado rápidamente las preguntas, las han escrito, leído y producido oralmente hasta que han querido. De esta manera de vez en cuando puedo realizar cualquier actividad de consolidación del writing sin que lo vean como un ejercicio de repetición sino como un juego divertido. El problema es que estas actividades extra, ajenas a la unidad didáctica, no las puedo hacer tanto como quisiera por la falta de tiempo.

Más tarde con 6º he vuelto a tener un enfrentamiento con B. Uno de los alumnos conflictivos. Nada más entrar yo y estando la tutora presente, la cual ha castigado sin recreo a varios, entre ellos a este niño en cuestión, B. Se ha puesto a gritar sin motivo. Intuyo que al no tener nada que perder, y ante su castigo pensó machacarme la clase y molestar como venganza. Ante esta situación de absoluta falta de respeto yo he reaccionado enérgicamente agarrándole y sentándole en la silla inmediatamente y levantándole la voz. Aunque estas situaciones no me gustan, no se puede razonar con este tipo de niños porque no te respetan, por las buenas no se consigue nada porque no entienden el sentido de las normas, del respeto, etc. Por

tanto creo que la respuesta a su indisciplina debe ser contundente, inmediata y directa, pero actuando seguro y sin dar explicaciones ni dudar. El resultado es que este niño, aunque no hizo nada durante el resto de la clase estuvo callado, de otra manera hubiese molestado a todos. Además esta respuesta advirtió al resto de alumnos conflictivos. Estoy convencido de que si ignoro esos gritos o le digo por las buenas que se siente el resultado hubiese sido peor, me hubieran visto inseguro y tendría no a uno, sino a varios niños cantando, gritando, levantándose cuando quieren, dando palmas, etc. conductas habituales en ellos con la tutora.

Por otro lado, un problema que me preocupa es la falta de materiales para 4º. Esta clase es la que más nivel presenta y con la que más rápido voy, me hacen todos los deberes que les mando, los proyectos, etc. pero ellos mismos, y algunos padres me exigen más. El problema es que no tengo materiales para mandar más deberes, porque el libro de actividades lo llevan al día, las actividades extra de la guía e incluso los controles. En realidad deberes sí puedo mandar, pero serían bastante tradicionales convirtiéndose más en ejercicios (frases, spelling, grammar...) que en actividades individuales de consolidación. El problema es que actividades significativas que superen el mero ejercicio requieren de un formato más motivante y elaborado (dibujos, diálogos tipo cómic...) que yo no tengo tiempo para elaborar o no puedo.

Bajarlos de Internet también lo he intentado pero es difícil que los contenidos, formato, tipo de actividad, conocimientos previos requeridos..., coincidan. En otros cursos lo que hago son fotocopias de los activity books de otras editoriales, ya que coinciden en los tópicos, pero en los niveles más altos esto es más complicado porque los contenidos no son tan similares.

Jueves 13 de febrero de 2003

Ayer tuve un problema con A. el niño con discapacidad de 1º. Yo realmente no tuve nada que ver, de repente cuando el tutor le dijo que entrara en clase después del recreo se puso a llorar, se tiró al suelo y decía que no quería quedarse en clase de inglés. Yo no sé por qué ha tenido esta reacción cuando me tiene un gran afecto, quizá es que el no poder seguir la clase (a pesar de que intento que se integre y que aprenda) le resulta duro por no saber las canciones, rutinas, etc. Yo ya no sé qué hacer, intento adaptar las actividades que hacemos, lo cual es fácil en este nivel tan básico, pero el problema ha sido sacarle durante casi el primer trimestre. La cuestión no ha sido su conducta, que fácilmente podría haber cambiado ya que es un niño bastante moldeable, sino la intervención de la jefa de estudios. Se metió en mi clase y se dedicó a hacerle mimos, con lo cual A. aumentó su conducta disruptiva llorando y pidiendo que no se fuese, como si yo fuera un demonio, hasta fue a buscarle un juguete para calmarlo. Primero yo no entiendo por qué tiene que entrometerse en esto cuando es una situación que me compete a mí sólo y que soy capaz de solucionar en un momento entre otras cosas porque conozco más a este niño que ella. Si ha A. le digo en ese momento se acabaron los mimos deja de llorar o no hay ordenadores, se le pasa la necesidad de atención y tan contento a los cinco minutos, ya que esta situación me ha ocurrido otras veces. En cambio, esta compañera sin pedírselo se ha metido en medio adoptando la conducta contraria y contraproducente, reforzarle con mimos y un juguete para que se callara, con lo cual él puede aprender que de esta forma gana la atención de los demás. Esto es lo que me revienta, por el hecho de ser discapacitado se le tenga lástima, cuando es un niño que perfectamente sabe lo que está bien o mal de su comportamiento.

Cambiando de tema hoy con 2º la clase ha ido bastante bien. He comenzado la unidad referida a las partes del cuerpo y la presentación e introducción de la misma resultó. Básicamente lo que he hecho ha sido utilizar las flashcards intercalándolas con juegos de TPR, con lo que no sólo he introducido el vocabulario, sino que he desarrollado el listening. Siempre he tenido claro que todo aquello que el alumno puede manipular es lo mejor para que interioricen el nuevo vocabulario, como por ejemplo el osito con la ropa, el material de clase, las partes del cuerpo... De esta manera he ido presentando una a una las partes de la cara, la cabeza y el pelo, que considero suficientes para una sesión, primero mostrando las "flashcards" y luego dando órdenes relacionadas con esa parte (point to, touch, move, open, close...). Esto les ha encantado, al igual que la idea de construir una cara con las "flashcards" en la pizarra. La verdad es que estas ideas surgieron de ellos, lo cual les motiva aún más porque participan en la dinámica del aula y se dan cuenta de que el profesor acepta sus sugerencias. La verdad es que a mí no me importa cambiar la programación en función de los niños. Si algo les motiva lo prolongo, si algo les aburre lo suelo acortar y descartar en el futuro, si tienen una sugerencia la llevo a la práctica..., siempre y cuando sus propuestas sean aceptables y útiles para su aprendizaje.

En la clase de 6º hoy me he equivocado y creo que gravemente. Ha venido H. el niño más conflictivo de la clase, el cuál llevaba si aparecer más de dos semanas. No puedo evitar que al verle me ponga tenso y

espere el conflicto, e incluso que esto afecte a mi manera de dar la clase. Estoy mucho más serio, no hago una broma, no me desvío del tema ni hago comentarios..., solamente para evitar alterarle y darle pie para que comience a molestar. Pero digo que me he equivocado porque por no entrar en conflicto con este niño le estoy pasando muchas cosas que no debería. No trae los libros, ni cuaderno, ni ningún material y no le digo nada. Simplemente le dejo que este en clase mientras no moleste, pero hoy se ha puesto a hablar de coches con otro gitano y yo en vez de mandarles callar les he dejado seguir. Eso si en cuanto se pasaba un poco (como por ejemplo sacar una cadena y hacer ruido) enseguida he atajado su conducta, pero esta vez sin enfadarme y gritar, simplemente diciéndoselo seriamente, lo cual ha tenido resultado. Pero el problema está en que por evitar el conflicto, alterarme, mandarle a dirección o que se ponga agresivo, le estoy tolerando actitudes que critico en sus compañeros, y ellos lo ven. Parece que puede hacer lo que quiera, que tiene más derechos que los demás (a no hacer nada, a hablar...), y eso se tiene que acabar.

El problema es que tiene un nivel nulo de inglés y nada de motivación. Si fuese otra asignatura como lengua se le podría mantener ocupado permitiéndole que escribiera sobre coches o algo así, pero en inglés, ni los colores, porque no puedo obligarle, y los castigos resultan ineficaces. Es triste, pero la cuestión en estos casos esta en aguantar hasta que termine el año y se larguen ciertos niños que por otro lado como sus hermanos no van a ir al instituto.

Lunes 17 de febrero de 2003

Hoy en Infantil me he vuelto a dar cuenta de que me faltan recursos (canciones, apoyos visuales, realia...) e ideas nuevas. Trabajo mucho tiempo con unos pocos materiales que voy elaborando, lo que no da lugar a mucha variedad de actividades. Se puede decir que manejo una o dos rutinas (los juegos de TPR, dos o tres canciones...) y un número limitado de actividades, sobre todo basadas en las flashcards, que repito aunque cambie el tópico. Además con respecto a esto, debo decir que no sigo una programación, decido un tópico a partir de los materiales que tengo e improviso en el aula una serie de actividades y juegos básicos con variantes. El no llevar una programación me hace sentir mal, como si no trabajase, a pesar de que los niños están aprendiendo, pero es como no llevar un control, como una anarquía en el proceso que te hace sentir inseguro. Si fuese programando y recogiendo todas esas actividades e ideas y las diese temporalidad me daría la sensación de hacer un trabajo serio, organizado, ya que a veces me siento como un cuidador de niños que habla en inglés. No me planteo objetivos claros, sino que me centro en contenidos que prácticamente se reducen a vocabulario (colores, números, animales...). Me estoy planteando la posibilidad de poner un libro de texto, al menos en cinco años ya que los materiales que facilitan (canciones, ilustraciones, materiales visuales, realia...) ayudarían en el proceso. No obstante no sé hasta qué punto seguiría una guía en la medida en que me limita temporalmente, lleva mucho tiempo (sacar los libros, poner la cinta con el input...) y es posible que no la siguiese más que en contadas situaciones. En definitiva, no tengo tiempo para programar, o al menos para hacerlo de manera explícita, ya que mentalmente llevo una planificación que para mí es mucho más cómoda.

Con 5º la cosa ha cambiado mucho. He conseguido simplemente quedándoles sin un par de recreos que traigan los deberes. Yo no soy partidario de los castigos de este tipo, por que el recreo es necesario para los chavales, pero no me ha quedado otra opción, ya que estaba entrando en una dinámica en que las amonestaciones y advertencias no tenían resultado, y eso es peligroso porque si no ven las consecuencias reales no te van a hacer ni caso. Hoy he estado a punto de nuevo de saltarme la programación y dedicarme a corregir los deberes acumulados, pero como había puesto de plazo hasta el miércoles para hacerlos y algunos no los habían traído, no me pareció oportuno. Otra razón, aunque parezca absurda, que casi me hizo no empezar la lección nueva es que D. el niño con más nivel de la clase no ha venido hoy. Me he dado cuenta de hasta qué punto pueden influir los alumnos y su nivel en lo que hacemos en una clase. La no presencia de este alumno me producía cierta inseguridad a la hora de presentar nuevos contenidos porque en parte me apoya en el proceso ayudando a sus compañeros, participando mucho. En cierta manera es una referencia, pero empecé la lección porque siento que avanzamos muy lentos y entre corregir deberes, excursiones, etc. el tiempo se pasa volando y todavía no tengo una referencia temporal clara sobre todo con esta guía que es nueva.

Con 1º últimamente tengo ciertos problemas de motivación. El problema está en que al no utilizar libro en el primer ciclo, estoy siguiendo los mismos tópicos, materiales, actividades..., (con adaptaciones al nivel), en 1º, 2º y en ocasiones, como en el caso de los animales y la ropa, en 5 años. Esto hace que en un mismo día pueda repetir las mismas rutinas hasta tres veces, y generalmente en las últimas sesiones cuando estoy más cansado, con lo que me noto decaído. No tengo ganas de entrar, como hoy en primero, inventarme situaciones, repetir las mismas rutinas, etc. con lo cual tiendo a aquellas actividades más cómodas, las

flashcards y las fichas. Esta situación en la que llevo varias semanas no me gusta, me centro en el vocabulario oral y escrito y de ahí no paso, además está A. el niño con discapacidad, que aunque avanza (ya se sabe los colores) me lleva mucho tiempo ya que tengo que estar encima de él. Me he planteado para solucionar esta situación, cambiar el momento de los tópicos en cada curso aunque al final demos los mismos, para evitar la excesiva rutina en mis clases y mi aburrimiento, pero por otro lado, me supondría el doble de trabajo y organización.

El problema fundamental es que vuelvo a ser este año el único profesor de inglés y tengo que dar clase a seis cursos más infantil, con todo lo que supone en cuanto a programaciones, materiales, organización del trabajo,..etc. Y a todo esto se une mi condición de principiante, lo que en ocasiones, como hoy, me hace plantearme seriamente mi valía como profesional. Realmente me siento cansado y necesito unas pequeñas vacaciones para organizarme.

Miércoles 19 de febrero de 2003

Hoy al programar la clase para 4º he tenido que decidir si hacer una revisión de las cuatro primeras unidades o no. El año pasado me limitaba a hacer una revisión constante pero no específica, es decir al comenzar las sesiones y antes de presentar los nuevos contenidos repasaba los anteriores, pero siempre los relacionados con esa unidad. Para ello utilizo las canciones, algún diálogo, un chant..., y utilizo las actividades de revisión que propone la guía didáctica, pero el libro de este año dedica una unidad de tres lecciones a hacer un repaso amplio de los cuatro primeros temas. La cuestión no está en la conveniencia o no de estos repasos generales, algo que está claro que es positivo, sino el tiempo que tengo y el ritmo de aprendizaje que tiene el grupo. Como es la primera vez que utilizo este libro, y dado que introduzco contenidos y actividades adicionales, la verdad es que no tengo una referencia temporal clara de cómo se está desarrollando la programación. El año pasado, por ejemplo, con 4º pensaba que íbamos bastante retrasados y al final me sobró tiempo para repasar. Casi prefiero avanzar y repasar al final, pero como la guía trae actividades y materiales, y me facilita este trabajo de momento lo estoy haciendo con 3º, 4º, 5º y 6º, aunque procuro que trabajen más en casa este aspecto del repaso.

Con sexto la unidad va bastante bien. He notado un cambio muy positivo en su actitud. Se toman más en serio los deberes que mando, atienden más en clase y parece que he conseguido cambiar su concepción de esta asignatura como de simple juego y diversión al estudio y el esfuerzo diario también. En esta unidad he introducido algo de gramática relativa a la construcción de los superlativos y comparativos, reglas que pregunto todos los días al comenzar la clase. Creo que ya en este curso no les perjudica una gramática explícita como complemento a las actividades comunicativas y contextualizadas.

Lo ideal es que descubran el funcionamiento interno de la lengua, pero a estos niveles es muy complicado y por eso lo hago explícito, para que tengan un referente al menos en el desarrollo del writing. No obstante un problema que tengo en esta y en otras clases es la gran diferencia de niveles que hay. En las actividades individuales no hay problema, la cuestión está en el desarrollo del speaking que suelo hacer por parejas. Es tan bajo el nivel de algunos niños que ponerles con otros es perjudicial para el de mayor nivel. En estos casos el principio de aprendizaje colaborativo no funciona, los niños rechazan esta situación porque se aburren al ver que el compañero es incapaz de emitir un input medianamente comprensible. Yo lo que hago es intentar que se pongan conmigo, pero no puedo estar con todos a la vez, además si les agrupo por niveles el resultado es el mismo. Sé que debería plantear actividades adecuadas a su nivel, pero no estamos hablando de adaptaciones sino de auténticas reestructuraciones, de actividades nuevas con materiales nuevos, etc. y eso me desborda. La verdad es que salvo la situación como puedo o les mando hacer otras cosas porque es algo bastante complicado hacer comunicar algo a niños que tienen una competencia casi nula, pero como van pasando de curso sin adquirir los conocimientos mínimos te encuentras con este tipo de situaciones que generalmente es común con otras asignaturas.

Con la clase de tercero estoy desesperado, no avanzo o por lo menos me lo parece. Sé que están aprendiendo mucho, pero llega un momento que todas las rutinas, actividades extras, ampliación de contenidos, etc. me impiden avanzar en la programación de referencia que supone la guía. Además tienen un ritmo de trabajo que me desespera, puedo que sea el adecuado a su edad, no lo sé porque todavía me falta hacerme una idea de las capacidades de los niños, no de manera particular sino según su edad, es decir lo que más o menos todo niño de esta edad debería ser capaz de hacer, porque a veces te engañan y hacen menos de lo que podrían, lo cual tú aceptas pensando que es su ritmo de aprendizaje. No obstante está claro que se distraen mucho y que tengo que estar constantemente centrando su atención. En este sentido, me he dado cuenta de que acepto mejor estas situaciones y me enfado menos porque las considero como consecuencia de sus capacidades y características psicoevolutivas más que como una

conducta intencional. Por ejemplo, si antes un niño no atendía me enfadaba mucho porque creía que lo hacía intencionadamente, que dependía de él, mientras que ahora que conozco más a los niños me doy cuenta de que son así, que algunos se distraen más fácilmente, unos son más ordenados que otros, etc. pero debo rectificar ciertas conductas con la perseverancia más que con las voces y el castigo porque muchas veces no tienen un control directo sobre lo que hacen.

Un ejemplo claro de mi cambio de actitud lo he tenido hoy. Esta mañana ha nevado bastante y los niños han estado entusiasmados pensando en el recreo y las bolas de nieve. En todos los cursos no hacían más que mirar por la ventana. Si hubiera ocurrido a principio de curso mi enfado hubiera sido mayúsculo porque entendería su falta de atención como una falta de respeto, me lo tomaría como algo personal. En cambio hoy he comprendido la situación, porque yo a su edad hubiera hecho lo mismo, no todos los días nieva. Por tanto lo que he hecho ha sido recuperar la rutina del tiempo y aprovechar su motivación, dejarles mirar un rato y comentarlo para después trabajar, modificando su conducta sin enfadarme simplemente diciéndoselo. Parece que poco a poco les empiezo a comprender mejor.

Hoy en Infantil y en el primer ciclo he estado muy cómodo. Aunque estaba cansado he hecho un esfuerzo y los niños me han respondido. Ha sido muy gratificante, y sobre todo me he dado cuenta de que no todos los días se puede estar al mismo nivel, con las mismas ganas ni energías y no por ello me tengo que sentir mal profesor. Tengo que valorarme según el trabajo constante y no venirme a bajo, ya que los niños están aprendiendo bastante. Lo que más me gusta es que en estos niveles utilizo todo el rato el inglés y he creado un clima de confianza muy bueno donde saben separar claramente lo que es pasarlo bien jugando con otra lengua de lo que es la falta de disciplina.

Jueves 20 de febrero de 2003

Hoy en 6º ha estado H. el niño conflictivo. Lo que tenía claro nada más entrar en clase es que no iba a tolerar la actitud del otro día de estar todo el rato hablando en una actitud pasiva, porque como profesor no lo puedo consentir porque le estoy perjudicando, así que le he cambiado de sitio. Le he dejado como siempre que estuviera en silencio haciendo un dibujo, pero tampoco puedo permitir que haga lo que quiera, que venga al colegio y no cumpla las normas. Creo que me he equivocado mucho al principio de curso, pero con lo que faltaba y su constante indisciplina opté por la solución más cómoda, pero un curso es muy largo y esta situación no se puede mantener.

Por tanto, al ver que no hacía absolutamente nada, cómo profesor me he sentido mal y he probado a convencerle. Me he acercado a él y le he dicho que ya que venía al colegio podía hacer algo de inglés, repasar los colores y los números, después la ropa y las partes del cuerpo, etc. La verdad es que su reacción ha sido mejor de lo que esperaba, quizá porque no se lo he impuesto, sino que se lo he ofrecido y el ha aceptado. Creo que su nivel es tan bajo que de ahí viene su mal comportamiento, se aburre muchísimo, y estar en una silla durante cinco horas sin hacer casi nada y sin estar motivado es insufrible para cualquier persona. Tampoco es culpa de los profesores su alto absentismo, ni tenemos por qué aguantar su comportamiento, pero hay que intentarlo siempre, por lo menos eso voy a hacer yo. Al final le traje unas actividades sobre colores y números del primer ciclo, aunque le dije para que no se sintiese inferior que las utilizaba en 5º como repaso y que más adelante le daría otras más difíciles. La cuestión es que le he visto por primera vez algo motivado, quizá porque he asegurado el éxito sobre la tarea con unas actividades fácilmente superables. Por tanto a partir de ahora le voy a preparar actividades individuales y básicamente de reading y writing para que al menos haga algo relacionado con el inglés, aunque sé perfectamente que no va a desarrollar su competencia comunicativa y que probablemente el inglés le sea poco útil en el futuro, pero mejor es esto que nada. Eso sí, esto no sé si considerarlo adaptación a la diversidad o la mejor solución a un problema de conducta, ya que mientras este ocupado no se aburre y no molesta al resto.

El problema de 4º sobre su conducta continúa. Es una clase buena, pero hablan mucho y me cuesta mucho pasar de una actividad a otra de manera fluida ya que tengo que mandar callar constantemente, hacer que atiendan los que están distraídos, etc. Creo que lo paso un poco por alto porque luego responden muy bien y trabajan en casa, pero hoy ha sido inaguantable, hasta el punto de que me he sentido impotente a pesar de poner negativos, y poner a alguno de pie. Creo que parte de la culpa está en la dinámica de la lección de repaso, ya que son actividades poco sólidas que ya conocen y a las que no dan mucha importancia. En cambio su nivel de atención y en consecuencia su conducta mejoran notablemente cuando estamos ante unos contenidos nuevos o una lección bien estructurada con actividades de peso apoyadas con materiales

de calidad. Por tanto, tengo ganas de acabar esta lección de repaso que no sé hasta qué punto es productiva, no por el hecho del repaso en sí (que yo hago a diario), sino por la ligereza de las actividades que se proponen en la guía.

Martes 25 de enero de 2003

Hoy a primera hora que tenía libre he coincidido con dos madres del AMPA. Me preguntaron por sus hijos y me confesaron que estaban muy contentas, sobre todo con respecto a infantil. Me han dicho que los niños se lo pasaban muy bien en clase y que aprendían muchas cosas (canciones, palabras, expresiones,...) que luego repetían en casa. Con respecto a los mayores, uno en 4º y otro en 5º, me han comentado el aumento de nivel y el hecho de que les hable en inglés (aunque menos que a los pequeños). Hicieron referencia a la no utilización del inglés por parte de la profesora y al escaso nivel de los niños, aspecto en el que no entré ya que es una compañera con más experiencia que yo y sabe lo que debe hacer y por qué lo hace, así que no me voy a poner a criticar algo que no conozco. También reconocieron que les cuesta mucho pero que les motiva este mayor esfuerzo. En definitiva, de vez en cuando es positivo que valoren tu trabajo y tu esfuerzo los primeros interesados, porque uno de los inconvenientes de ser maestro es la soledad de tu trabajo que nadie observa ni valora, sobre todo el que haces en casa. Ya es hora de que los padres de vez en cuando nos den una palmadita en la espalda, porque sólo aparecen cuando hay problemas.

Hoy en 6º ha estado H. así que he sacado las actividades que tenía preparadas para el sobre el tópico de la ropa. Son actividades sencillas de spelling y reconocimiento de palabras que se basan en el vocabulario (de un nivel de 2º-3º), pero como este niño ni siquiera tiene afianzado esto le he dejado un diccionario de imágenes para que busque las palabras que necesita. De esta manera consigo varios objetivos, que no moleste al resto y evite conductas disruptivas y agresivas, que ya que acude de vez en cuando al colegio que haga algo y finalmente que se familiarice con el inglés a un nivel básico que asegure su éxito. Ha estado toda la hora trabajando en silencio y haciéndome ciertas preguntas. Yo creo que lo que le pasa a este niño, que es inteligente como el que más, es que se siente muy inferior al resto por su condición socioeconómica y familiar, y su bajísimo nivel académico, con lo cual cuando viene a clase llama la atención y molesta porque se aburre. No quiero decir que una medida así funcione siempre, pero hasta ahora parece que va bien y yo me siento mejor como profesor, ya que aunque poco hace algo más que dibujar, que es con lo que le tenía entretenido al principio.

Hoy también he quedado con la clase de 6º en la día del examen y como va a ser. Una de mis preocupaciones es la de elaborar exámenes que realmente evalúen las capacidades trabajadas en clase y por tanto que no se limite a simples ejercicios gramaticales o de vocabulario. Para ello, les he avisado de que voy a introducir un pequeño texto seguido de preguntas de respuesta larga y de verdadero y falso. Con esto pretendo evaluar su comprensión lectora. En el caso de la producción es más complicado porque en clase no solemos pasar de la frase como unidad de producción, estando muy lejos de la elaboración de textos sencillos de manera autónoma. En su caso son capaces de hacer un "parallel writing", que es lo que voy a introducir. También pretendo continuar con las típicas actividades de vocabulario, no por el hecho de que las vea útiles para su aprendizaje, sino porque les obliga a estudiarlo, cosa que si no, no harían. Aunque estas pruebas son muy estructuradas si suelo salirme un poco de lo que hacemos a diario en clase para comprobar si son capaces de extrapolar el uso de la lengua a otras situaciones. Finalmente, a la información de estos exámenes le sumo las pocas anotaciones de mi tabla de observación, y digo pocas porque es la realidad. La mayoría de anotaciones están en la columna del "writing", cuando deberían estar en las destrezas orales y receptivas, pero es más sencillo evaluar lo que los alumnos producen. Lo que suelo hacer como contrapartida es dedicar algún momento a evaluar estas destrezas orales pero no en situaciones cotidianas de trabajo en el aula (no es un evaluación continua), sino que les llamo uno a uno para que lean un texto trabajado en clase o les hago un pequeño dictado contextualizado y significativo (por ejemplo les dicto el final de un diálogo que han leído previamente).

En 3º me he dado cuenta de la dificultad que tienen los niños para asimilar estructuras lingüísticas tal como se les presenta en su libro de texto. En esta guía se presentan una serie de estructuras en cada unidad pero de manera aislada, de tal forma que no se repasan ni recuperan en unidades posteriores, y ni siquiera en las lecciones de la misma unidad. Es como si pensasen que con practicarlas en ciertas actividades los niños ya las asimilan y extrapolan a otros contextos, cuando es falso. Este proceso de interiorización, requiere en mi opinión un repaso constante, su aparición en distintas actividades y contextos, que la reconozcan oralmente y por escrito,...etc. Por tanto, si no me molesto en reciclarlas el tiempo que dedican en los "drills" comunicativos apenas es suficiente.

Últimamente es esta clase estoy menos preocupado por el desarrollo del reading (aspecto que apenas trabaja la guía más allá de las simples oraciones) desde que les doy las transcripciones de los textos que trabajamos oralmente. Esto les permite familiarizarse con párrafos más amplios, reconocer mayor número de palabras e ir asimilando el spelling y la estructura de las oraciones. Todo esto sin darse cuenta y motivados, ya que al ser la mayoría de textos diálogos, les encanta repartirse los personajes e improvisar pequeñas obras de teatro. El listening lo trabajo con los materiales de la guía (canciones, chanzas, rimas, audiciones,...) que considero muy importantes porque se acostumbran al acento, ritmo y entonación de los nativos, cosa que yo no puedo ofrecerles en ese grado. También utilizo una rutina que denomino las “preguntas sorpresa” y que consiste en hacerles preguntas que mantienen la misma estructura pero cambian su referente. Esto les encanta porque les hago preguntas durante el desarrollo de la clase (p.ej.: How many windows are there in the classroom?, How many pencils have you got?, How old are you?,...) y ya de paso recupero estructuras y vocabulario trabajados anteriormente.

Por otro lado, y al igual que en sexto, lo que más difícil me resulta es evaluar el “listening”. Suelo hacerlo con estas rutinas, pero fuera de este contexto me resulta casi imposible pasearme por lo grupos con la tabla de observación y anotar comentarios cuando me reclaman constantemente para mantener el orden, resolver dudas, etc. Creo que la solución va a estar en hacer actividades de carácter evaluativo (“picture dictation”, preguntas de comprensión después de un input oral,...) dedicando una sesión entera a evaluar sin que se den cuenta, ya que en la guía a penas hay propuestas en este sentido. Todos los materiales de evaluación son escritos, así que podrían incluir en las cintas actividades concretas dedicadas a este fin, algo que todavía no he visto. Lo que no se puede pretender, al menos en los noveles, es que además de preocuparte por procesar infinidad de información (el tiempo que queda, la comprensión de los alumnos, la actividad siguiente, la conducta en el aula, etc.) evalúes, porque o lo haces mal o es muy complicado, y más todos los días y con todos los cursos.

Miércoles 26 de enero de 2003

Hoy he comenzado con tercero la unidad relativa a las partes del cuerpo. En la toma de contacto y evaluación inicial, me he dado cuenta de que conocen bastante bien el vocabulario, sobre todo oralmente, con lo que es necesario sólo repasar el spelling del vocabulario que es lo que más les cuesta.

Este es uno de los problemas más comunes que encuentro con respecto a las guías didácticas, el hecho de que no considere apenas el trabajo que se realiza en la etapa de Infantil y primer ciclo. Es muy difícil que durante cinco años, y tratándose de un tópico tan cercano a los niños y muy trabajado en las primeras etapas como es su propio cuerpo, no dominen ya el vocabulario básico y algunas funciones comunicativas relacionadas como es la descripción física simple. En este sentido, la guía deja de ser útil ya que trabaja contenidos ya asimilados, y se puede convertir en mi opinión en un estorbo si se pretende seguir. La otra opción es como siempre modificar y ampliar sus propuestas, en mi caso voy a ampliar el vocabulario con otras partes del cuerpo (tobillos, hombros, rodillas, espalda,...) que no conocen y estructuras lingüísticas nuevas de cara a la descripción física (He has got two green eyes, She has got long brown hair,...). Este planteamiento parte del principio de la programación cíclica, la cual suele darse bastante en la enseñanza de lenguas extranjeras donde se manejan casi todos los años los mismos tópicos (colores, números, animales, ropa, partes del cuerpo,...), pero el problema es que casi todas las editoriales apenas los amplían o sólo los tratan una vez, así que dicho tratamiento cíclico no es del todo cierto sin la intervención del profesor. El problema es que la mayoría de estos tópicos se trabajan desde infantil y resultan algo pesados y repetitivos para los niños, que adquieren un vocabulario amplio pero de parcelas reducidas de la realidad. Realmente no sé si es mejor que los niños adquieran un vocabulario lo más variado posible o bien optar por una programación cíclica durante primaria tocando siempre los mismos tópicos.

Otro aspecto que quiero comentar es el hecho de con qué facilidad aspectos o situaciones externas o internas al aula me hacen modificar lo que tenía planificado para una sesión. En esta ocasión, en la clase de 3º, se ha quedado N. un alumno de 5º porque no tenía permiso para ir a una excursión con sus compañeros. Aunque le puse trabajo, su sola presencia me hizo cambiar mi actitud y lo que tenía programado. La razón es muy sencilla, mi manera de dar clase en ambos ciclos es muy diferente. En 5º aspectos como la disciplina los llevo con más rigor ya que son niños problemáticos, con lo que suelo mostrar mi faceta más seria aunque haya un clima distendido en el aula. En cambio con tercero las clases son más lúdicas y hago un poco más el “tonto” en las canciones, los juegos de TPR,... etc.

Por tanto, me sentí algo cohibido, no por vergüenza, sino porque no quería cambiar la imagen sobre mí de ese niño ni que viera ciertos comportamientos que luego pudiese comentar, así que di una clase más seria, menos en mi línea y evitando ciertas actividades.

Más tarde, a la hora del recreo ha venido una comercial de una editorial de lenguas extranjeras. He comprado dos cuentos de imágenes que me faltaban sobre el mar y los transportes. Aunque no utilizo libro en infantil ni primer ciclo, sí que me he hecho con esta colección de cuentos porque son de los pocos materiales que se pueden trabajar por separado e incorporarlos a mi planificación sin tener por qué seguir todo el programa de la editorial. Son libros grandes de imágenes con unos personajes que se repiten y con tópicos comunes como las frutas, los colores, los transportes,...etc. y que utilizo para reforzar el listening de las actividades de clase y sobre todo repasar vocabulario y estructuras. Poco a poco, parece que voy consolidando en infantil una rutina de actuación. Primero la presentación y entrada al aula (canción, saludos y mascota), después repaso del tópico anterior (colores, números,...), lectura del cuento (no siempre), actividades con los nuevos contenidos, juego de TPR y despedida. Esta rutina me va muy bien, ya tengo distribuido el tiempo y puedo modificar las rutinas según me interese. Esta es la razón por la que no quiero utilizar libro a pesar de las ventajas que me proponía la comercial. Una guía en estos niveles en mi opinión puede limitar más que ayudar, ya que tienes que estar pendiente de las cintas, colocar los materiales (posters, pegatinas,...), que saquen y guarden el libro,...etc. con lo cual se pierde mucho tiempo. Además un libro supone utilizarlo, estar sentados aunque no todo el rato haciendo alguna ficha o actividad manual poco relacionada con el inglés (por ejemplo colorear, pegar "tickets",...), con lo que yo no estoy muy de acuerdo.

Hoy con 1º he utilizado el libro porque me sienta mal el gasto de los padres, sobre todo los que han utilizado la beca. Lo que me he propuesto es utilizarlo como refuerzo aunque no siga la propuesta de la guía, sino sólo las actividades del libro de los alumnos como si de fotocopias se tratara, buscando aquellas más relacionadas con el tópico tratado o que sirvan de repaso (colores, números, vocabulario básico,...). En concreto hoy he encontrado unas actividades al final del libro relacionadas con la partes del cuerpo (básicamente spelling y lectura de imágenes) que he aprovechado.

Otro aspecto que me preocupa en estos primeros niveles es el de la evaluación. No evalúo de forma continua porque no me parece clave en estos primeros años. Todos los niños progresan y no presentan dificultades concretas, con lo que me parece secundario evaluar de manera sistemática, sobre todo en infantil. Lo que sí hago es observar y formarme una imagen mental del progreso y nivel de los niños, lo cual es fácil porque son pocos, pero no me planteo de momento el esfuerzo de este tipo de evaluación por lo menos de momento ya que tengo otras prioridades como la puesta en práctica real de funciones comunicativas en el aula en edades tan cortas que superen el mero aprendizaje de vocabulario.

Otro aspecto que me preocupa es el caso de la niña china de 1º. Es una niña muy inteligente que está aprendiendo rápidamente el español pero que no produce nada en mis clases. La observo continuamente y repite las canciones y rutinas (lo cual es un avance), pero la cuesta mucho, entre otras cosas porque ni siquiera entiende del todo el español que a veces utilizo en el aula. Con mis gestos y fijándose en los compañeros realiza las actividades individuales sin problemas, pero considero que la debe de resultar muy complicado identificar los grafemas occidentales. Yo lo que hago es respetar sus periodos de silencio y no ponerla en situaciones estresantes, sino que este lo más cómoda posible, se integre y comience a identificar oralmente el vocabulario trabajado.

Jueves 27 de febrero de 2003

Me he dado cuenta en 2º que me es difícil, al estar en tres cursos al mismo tiempo trabajando el tópico de las partes del cuerpo, llevar un control sobre las actividades que ya hemos realizado, su nivel de adquisición de contenidos, materiales utilizados, etc. Son los propios niños los que me dicen si ya hemos hecho algo o no o me doy cuenta yo mismo según cómo responden y realizan ciertas rutinas. La verdad es que tampoco es algo que me preocupa en exceso porque al final se que van a hacer lo que tenía previsto, pero no estaría de más llevar un cuaderno como lo hacen otros profesores anotando lo que se ha hecho y queda por hacer. El problema es que a mí no me gusta estar atado y además me supone un esfuerzo que no veo del todo necesario. Lo que sí me ha sorprendido es el esquema de programación que tiene el tutor en la pared y que hasta ahora no había visto. Consiste en un organigrama en el que aparecen los tópicos y el tiempo estimado a lo largo de todo el curso que supondrá su desarrollo.

Esto está bastante bien porque te permite saber si vas muy retrasado y hacerte un esquema mental. Este es unos de los aspectos que más me preocupa, que no programo a largo plazo, me limito a prepararme las

clases día a día apoyándome en la guía didáctica en el segundo y tercer ciclo, y en infantil y primer ciclo ni siquiera eso. Llevo los materiales a clase, establezco unas rutinas, tengo en la cabeza un banco de actividades y a partir de ahí improviso cada día, casi sin referencia temporal más que la de que aprendan. Ahora mismo no sé cuantos tópicos voy a trabajar, los que de tiempo, siempre que se hagan bien, pero me sienta mal no tener una programación hecha propia, con mis actividades y rutinas, materiales, actividades y objetivos, por lo menos en los niveles más bajos. El problema es la falta de tiempo, aunque me he propuesto hacerlo poco a poco el año que viene, empezando por el primer ciclo, simplemente plasmando en el ordenador las programaciones diarias que después tiro.

Otro aspecto que me he planteado hoy pero al que no he dado demasiada importancia es el de la metodología. Durante mi formación inicial, y especialmente durante la oposición he tenido cuidado con centrarme en una metodología. La que más relevancia tiene hasta el punto de que es casi la única aceptable en la enseñanza de lenguas extranjeras es el método comunicativo. En los ciclos superiores ni me preocupó porque se supone que la guía está basada y sigue un método concreto en el desarrollo de las actividades, pero el problema está en los primeros niveles donde no estoy utilizando libro. La verdad es que esto tampoco me ha preocupado mucho, porque saqué la conclusión desde el primer día de que los métodos te limitan y que, en este caso del método comunicativo, es imposible desarrollar todas las fases (presentación, fase comprensiva y fase expresiva) en este orden y siempre. Por ejemplo, cuando empiezo un tópico nuevo la primera sesión es toda de presentación, entre la canción, las nuevas rutinas, etc. se pasan los 45 minutos con los pequeños. Otras veces la fase de producción, sobre todo al final de la unidad donde los contenidos están consolidados, dura mucho tiempo, y apenas hay presentación si vamos mal de tiempo. Al final me doy cuenta de que estoy cogiendo aspectos de varios métodos (TPR, método comunicativo...) que mezclo de manera ecléctica. En mi opinión, la dificultad y grandeza de esta profesión es la capacidad que tiene que tener el maestro para improvisar dentro de un orden mínimo. Todo lo que son limitaciones impuestas desde fuera (guías, métodos, tiempos...) quedan relegados al aprendizaje de los niños. Si estos aprenden y bien, para mí lo que hago en el aula es el mejor método.

Por otro lado, en clase de 6º hemos comenzado una unidad nueva relativa a las tiendas y al futuro próximo ("To be going to"). Lo que más me fastidia de esta guía es que apenas trae vocabulario y este es aleatorio. Sólo vienen seis palabras (tienda de música, floristería, zapatería...) que ni siquiera son las más relevantes, con lo que se crean unos cuerpos semánticos fragmentados y absurdos para este final. Lo primero que hacen los niños es preguntar como es lógico por el resto de información (¿cómo se dice panadería, pescadería, carnicería, peluquería...?) que yo les proporciono. Una cosa es que en la guía se considere la posibilidad de que el maestro amplíe conocimientos y otra que presenten un tópico con seis palabras, lo que hace que las actividades, estructuras, etc. sean repetitivas. En este sentido y a petición suya también hemos tocado el tema de los edificios de una ciudad (iglesia, hospital, comisaría, estación de trenes, etc.) con lo cual nos hemos juntado con más de treinta nuevas palabras entre tiendas y edificios, pero porque ellos han querido, lo que hace que estén más motivados a la hora de aprenderlos, sobre todo cuando les he mandado que buscaran por su cuenta algunas palabras en el diccionario. Esto demuestra que a los niños no les gusta que se les presente una realidad fragmentada y absurda. Lo mismo ocurre con las estructuras, presentan el futuro próximo "to be going to" en primera persona y en modo afirmativo. Esto supone que todos los diálogos, actividades, etc. serán entre dos personas hablando de lo que van a hacer. Pero los niños no son tontos y quieren expresar también algo que no van a hacer o preguntar a alguien sobre este aspecto, así que me ha tocado ampliar de nuevo este aspecto. El problema es que al no disponer de materiales concretos para introducir las nuevas estructuras y gramática de forma significativa y contextualizada, confío en que ya hayan comenzado a desarrollar el pensamiento deductivo y hago explícito el funcionamiento interno de la lengua. Es decir he explicado la gramática directamente y luego hemos puesto ejemplos. La gramática para mí es importante, y aunque desde la facultad se la crucifique tampoco les hace mal en el tercer ciclo aprenderse el verbo "to be", los verbos modales..., siempre que se consolide con actividades comunicativas y contextualizadas.

También en 6º sigo dándoles las transcripciones de los diálogos. Primero porque no tienen un nivel alto y mucha información se les escapa. Son capaces de hacer un "skimming" en comprensión oral, pero extraer información específica (scanning), al menos con los input de la guía.

En cambio, si después del esfuerzo en el listening se les ofrece la ayuda visual, además de completar lagunas de información desarrollan el reading. Me he dado cuenta de que he establecido sin querer una rutina de actuación en el aula con respecto a las audiciones. Lo que hago es ponerles el input para que intenten extraer la idea principal, después vuelvo a poner la cinta (diálogo, canción, chant...) para que identifiquen vocabulario o estructuras específicas, parándola párrafo por párrafo. Les facilito la

transcripción y volvemos a escuchar la audición. Finalmente leo despacio todo el texto para que se acostumbren a la pronunciación correcta para después mandarles leer. En el caso de los diálogos solemos repartir los personajes, lo que les encanta.

Hoy también he hecho el examen con 4º. Por sus comentarios ha sido complicado pero no difícil, es decir le he exigido pero les he puesto siempre actividades que hemos realizado en clase, y especialmente relacionadas con el proyecto. Lo que me preocupa es el hecho de que sigo evaluando esencialmente el “writing” lo que es contrario al principio de desarrollar prioritariamente las destrezas orales y receptivas. Pero estas últimas me resultan especialmente complicadas de evaluar y controlar de manera continua. Aunque he elaborado este año tablas de evaluación con las cuatro destrezas básicas, las columnas del “listening” y speaking están vacías. Me limito a valorar las producciones escritas de los alumnos (cuaderno, actividades, proyectos, etc.) y los exámenes que son eminentemente escritos. Intentaré en el próximo poner un texto y unas preguntas de comprensión, y dedicar alguna actividad de reading, speaking y listening que hacemos en clase para evaluar, pero es complicado ya que son muchos niños y por ejemplo cuando pongo una cinta no voy a estar con la tabla de observación anotando sus intervenciones.

Viernes 7 de marzo de 2003

Me he pasado un poco con el examen de 4º. Les he corregido y la nota máxima ha sido un 8, por tanto la culpa ya no es de ellos sino mía. Tengo que comprender que con lo que se trabaja en clase no son capaces de interiorizar hasta ese punto los contenidos. He puesto actividades escritas (descripción de animales como en el proyecto) sin apoyo, es decir sin los adjetivos y verbos que deben utilizar y la mayoría lo ha hecho bien, que es lo importante. Pero cuando he puesto vocabulario rebuscado y poco trabajado, y preguntas diferentes a las habituales los niños se han visto desbordados, ¿qué esperaba? Todos lo han dicho, era un examen difícil, y ya no pienso que sea una cuestión de ellos, de que no estudian, sino ha sido porque no he sabido medir sus posibilidades reales y me he querido hacer el duro. No obstante lo tendré en cuenta para la nota final, pero no me extraña que tenga fama en un trimestre de exigir mucho, tengo que hacerlo pero dentro de sus posibilidades, no sobre lo que a mí me gustaría.

En 5º hoy he visto claro la importancia de la motivación y de conectar con sus conocimientos previos y sus intereses. Hemos comenzado el tema de los medios de comunicación, y como siempre la guía ofrece un vocabulario muy reducido y parcial (seis palabras). Así que comencé a preguntarles sobre qué medios de comunicación utilizan ellos o conocen surgiendo otros como Internet, la cámara de video, el fax... De esta manera ellos deciden qué vocabulario van a necesitar para comunicarse en este tema. Por otro lado, y totalmente improvisado les expliqué algunas curiosidades como el significado de internet o de las tres “w”, como se dice tele, de qué palabras procede “walkie talkie”, etc. Esto les ha interesado muchísimo, con lo que me he ganado su motivación, interés y atención para este tópico. Por otro lado y como siempre yo empiezo un tema planteando qué necesitamos para comunicarnos y hablar sobre este tema (organizadores previos), de esta manera reunimos primero el vocabulario básico necesario y después las estructuras lingüísticas que luego aprenderemos. En este caso son necesarias, así lo entendieron ellos, conocer las acciones con las que nos comunicamos: to read newspapers and magazines, to talk on telephone, to write letters... Finalmente, y teniendo en cuenta los textos del libro, canciones chants, etc. llegaron a la conclusión de que también era importante expresar cuándo o con qué frecuencia realizan esas acciones, así que repasamos lo que yo llamo la línea de frecuencia (never, hardly ever..., always). De esta forma pretendo dejar claro e introducir las “herramientas” necesarias para comunicarnos, de tal manera que pueden familiarizarse con ellas en casa y consultarlas en clase, así nos “olvidamos” de los contenidos como tales y nos centramos en comunicarnos.

En infantil 4 años hoy he pretendido modificar la dinámica normal de la clase. He llevado un cuento nuevo sobre la noche y el día que nunca había leído, y me he dado cuenta de que la improvisación no siempre da resultado. Tendría que haber decidido y practicado el input con más cuidado, ya que el cuento es un poco más complicado de lo que pensaba, y al final he tenido que utilizar bastante el castellano para que al menos se quedasen con la idea básica y comprendiesen el argumento.

Otros cuentos son más sencillos y con un input más claro (aunque yo nunca utilizo el que se propone con el material porque es poco repetitivo inciso en ciertos conceptos y no me gusta), pero en este caso me he confiado y ha sido un desastre, sobre todo cuando no he considerado si han adquirido a esta edad las referencias temporales de noche y día, aspecto que no tenían del todo claro. Para rematar, tenía planeada una actividad distinta para repasar los números del uno al cinco y los colores. Les di una hoja en blanco, después la mascota les decía un número y un color para que ellos con la pintura correspondiente dibujaran el número indicado. El resultado otro desastre, identificaban las palabras y elegían bien el color, pero

muchos no sabían la grafía de los números, por tanto o no lo hacían o lo hacían mal (inversiones). La finalidad era la identificación, la cual se produjo, pero algunos niños lo pasaron mal porque el producto final no lo obtenían con lo que les tuve que ayudar. La conclusión que he sacado de esta clase es que debo tener mucho cuidado con lo que exijo en estas edades y conocer (no sólo en teoría) el desarrollo real del grupo y sus posibilidades simplemente preguntando a la tutora.

Con 6º he vuelto a tener un incidente con J. Es un niño que no trae los libros de inglés a pesar de que los tiene porque dice que se le olvidan. El otro día ya le dije que dado que en casa no iba a trabajar que los dejase en clase así no se le olvidaban. No los ha vuelto a traer y creo que la culpa ha sido mía, porque cuando no los trae el trabajo que hace es menor, no le mando leer, le hago las fotocopias necesarias, copia algo de vez en cuando, etc. es decir el hecho de no traer libros le genera una situación más cómoda en clase con lo que me he dado cuenta de que no los trae adrede. Por eso hoy le he mandado copiar (cosa que no les gusta nada) para que no le salga “gratis” traer los libros. Lógicamente él se ha negado al principio y lo ha visto injusto, así que he tenido que darle una voz y ponerme serio. La reacción de él ha sido ponerse chulito diciéndome que no le chillara, que tiene mucho “coraje”..., y toda serie de frases hechas aprendidas en su contexto familiar y social. Yo me he puesto tenso, pero he aprendido a disimularlo, porque no quiero hacer ni decir nada de lo que me arrepienta, a si que al final ha copiado lo que le he dicho, pero todavía espero lo que pasa el próximo día si es que viene. A veces pienso que es mejor pasar de ellos, mandarles hacer un dibujo y que les aguanten sus padres, pero por otro lado pienso que los niños tienden a hacer lo que les apetece por la edad y que es mi responsabilidad dirigirles hacia el esfuerzo y el trabajo.

Lunes 10 de marzo de 2003

Hoy en infantil 3 años me ha dado la sensación de que no avanzamos. Parece que me he estancado en un grupo de actividades y rutinas ya afianzadas, que siempre utilizo el mismo input, y que no se me ocurren (quizá porque no me he parado a intentarlo) nuevas posibilidades de actuación en el aula. El resto de cursos me lleva mucho tiempo, así que inconscientemente estoy dejando de lado infantil en cuanto a dedicación porque es donde menos se me exige por parte de los alumnos y en cuanto a contenidos y nivel. Con un cuento, repasar los colores o los números ya he llenado los treinta minutos, pero espero en próximos años disponer de más tiempo para programar en infantil a largo plazo y ordenar las actividades que realizo de manera lógica. Una posibilidad sería trabajar en un centro de más de una línea donde tuviese un compañero de inglés para podernos repartir los ciclos. De esta manera, el tiempo a repartir entre etapas o ciclos sería mayor ya que actuaría de manera similar en los mismos cursos, utilizaría los mismos materiales, exámenes, actividades, etc. Además, cabría la posibilidad de mejorar mi actuación al tener la posibilidad de repetir la misma clase con otro grupo del mismo curso. En este sentido, el tener que encargarme de una disciplina para todo un colegio supone demasiada responsabilidad y más para un profesor con escasa experiencia. Por tanto soy consciente de que infantil es una etapa en la que sobrevivo improvisando a diario en base a la seguridad de una serie de rutinas y materiales básicos (principalmente cuentos y flashcards), pero a veces me excedo poniéndola en un segundo lugar y como hoy, a veces simplemente me lo “quito de encima” y no me paro a pensar en ello.

Con cuatro años la situación es similar, ya no se que más hacer, creo que el tema de los números y los colores ya se ha agotado y debo avanzar más. Un ejemplo claro son los juegos de TPR, me limito siempre a dar las mismas órdenes, así que hoy he introducido vocabulario nuevo que pueden manipular como es la silla, la puerta y la mesa haciendo que las toquen y las señalen. Aunque las acciones sean las mismas, por lo menos introducir nuevo vocabulario. Esta idea de manejar elementos cercanos y reales me ha decidido por introducir un tópico que el año pasado no había trabajado en infantil, la clase.

A partir de hoy, aunque repase los números, los colores y los animales vamos a trabajar este tópico así como las acciones más importantes asociadas (recortar, colorear, doblar, pegar...) por lo que puedo utilizar fichas manipulables relacionadas con los tópicos anteriores. Pero este trabajo manual no lo puedo utilizar en tres años por sus limitaciones o por lo menos no tan asiduamente.

Hoy los niños de infantil se han mostrado más intranquilos de lo normal, quizá porque ha comenzado la primavera y les afecta como a todos. Tienen más ganas de levantarse, jugar, etc. y mantienen menos tiempo su atención sobre la tarea. Como me he dado cuenta de esta situación he introducido un cambio no en las rutinas, sino en la manera de desarrollarlas, un cambio sobre todo espacial. En el caso de la canción las ha cantado el pato y todos de pie, sin hacer el corro de siempre, hemos ido a mirar el tiempo por la ventana en fila india, les he llevado a otra parte de la clase para el TPR, etc. pero siempre de pie y con movimiento porque no eran capaces de estarse quietos, por eso aunque he llevado el cuento no he querido

contárselo porque difícilmente estarían atentos más de dos minutos. Aunque también ha habido mayor indisciplina (no me hacían caso, hacen el TPR como les da la gana), no he tenido dificultad de manejarlos con la "thinking chair", ya que el hecho de salir del juego durante unos minutos no les hace ninguna gracia y vuelven muy tranquilos y obedientes.

Más tarde en la clase de 5º he tenido que volver a utilizar la técnica de la economía de puntos para motivarlos. Después de repasar el vocabulario y los contenidos relativos a los medios de comunicación hemos hecho una "listening" sobre lo que hacía el personaje del libro y con qué frecuencia (leer el periódico, hablar por teléfono, escribir una carta...), siguiendo la dinámica de siempre: "skimming" haciendo preguntas generales sobre el contenido, "scanning" parando la cinta y preguntando por vocabulario y expresiones que reconocen, lectura del texto y traducción anotando las palabras nuevas. Finalmente, he propuesto una actividad comunicativa consistente en preguntarse en parejas sobre lo que hace el protagonista y con qué frecuencia. La actividad era sencilla pero no ponían apenas interés en la corrección a la hora de pronunciar, ya que están acostumbrados al mínimo esfuerzo y al todo vale. Así que decidí motivarlos con un pequeño concurso de parejas dándoles puntos para ir al ordenador. El objetivo era que prestasen mayor atención a la pronunciación y no sólo a la fluidez, que más que eso es hacerlo rápido y mal. Les dejé varios minutos para que preparasen el diálogo haciendo parejas de distintos niveles para que se ayudasen, siendo el resultado bastante bueno.

A última hora con 1º se me ha ido la sesión en repasar, y lo sorprendente es que no lo tenía planeado. Tenía pensado continuar con las partes del cuerpo, pero como llevé toda la carpeta con las flashcards los niños me pidieron que las repartiese, lo que aprovecho para repasar el vocabulario y evaluar. Esta actividad consiste en enseñar las imágenes visuales para que las reconozcan y las digan, el que lo haga primero se la queda durante toda la clase, lo que les anima y motiva para conseguir las máximas posibles. He comenzado por los colores, los números, las partes del cuerpo y la ropa, las cuales han producido perfectamente, pero mi interés se ha centrado después en comprobar si se acordaban del vocabulario de tópicos anteriores, como los animales de la granja. El resultado ha sido que la mayoría son capaces de recordarlos y producirlos sin problemas, mientras que el resto en ocasiones no pero sí son capaces de identificarlos si les produzco yo, es decir están interiorizados los contenidos desde la destreza de "listening" más que de producción oral, lo cual es significativo de la dificultad y desarrollo de ambas destrezas. Lo mismo ocurriría, aunque no lo he probado con las destrezas escritas, la mayoría identificarían la imagen visual con la palabra escrita pero muy pocos la escribirían por sí solos.

Cuando iba para casa he tenido una conversación con la madre de un niño de 4º que no me ha gustado. Lo primero es que estoy harto de que me aborden por la calle cuando he terminado mi jornada, porque no es el lugar ni el momento de plantearme nada importante, para eso está la hora de padres los miércoles por la tarde. Esta señora me recriminó que su hijo va mal en inglés, que se le ha atragantado, que no le gusta que le riñan, que es un niño muy nervioso, que se le mandan muchos deberes (no seré yo), etc. es decir los mismos argumentos que la madre de A. según la tutora de 4º. Esto me molesta bastante porque parece que soy un ogro cuando son precisamente los niños que han ido aprobando (no me explico cómo) el inglés año tras año sin esfuerzo, pasando desapercibidos. Como yo he dicho basta y he comenzado a exigir, no mucho más de lo que plantea el libro, y me he puesto serio en cuanto a los deberes resulta que se les atraganta el inglés por mi manera de dar clase, cuando ningún otro padre se ha quejado. Si el problema está en que les riño por no hacer las cosas bien y no esforzarse no hay problema, sus hijos van a ser los más felices del mundo en mi clase, pero también los más sobreprotegidos e incompetentes de ella.

Como es lógico a una madre no la puedes decir esto pero con ganas me quedo, mientras las notas han sido PA otros años y los niños no comentaban nada del inglés seguro que no han pisado por el colegio para preocuparse por esta asignatura, aunque sus hijos no aprendiesen nada, pero en cuanto se les acaba el chollo el malo soy yo porque riño, exijo mucho y suspendo.

Lunes 17 de marzo de 2003

Hoy con infantil he vuelto a ir algo desmotivado. Me pregunto si realmente sirve para algo tan poquito tiempo una hora a la semana o es que se pretende solucionar el bajo nivel de dominio de las lenguas extranjeras en nuestro país adelantando su aprendizaje a estas edades en vez de apostar por la calidad de la enseñanza y la preparación de los docentes. El caso es que sabes que están aprendiendo pero a lo mejor no tanto como para justificar el excesivo trabajo que supone acceder a un etapa muy distinta sin apenas preparación. Ahora mismo estoy intentando que aprendan los números del 5 al 10 con distintas actividades, cuando se que en el primer ciclo los aprenderían en un momento. Me aburren las rutinas y el ambiente de infantil, aunque lo intento hacer lo mejor posible como profesional me parece algo

excesivamente complejo y poco gratificante. Además hoy, como todos los lunes han estado cansados y sin prestar excesiva atención, esto me hace perder en ocasiones la paciencia ya que me cuesta comprender que estoy ante niños muy pequeños. No obstante creo que se debería también tener en cuenta los horarios, ya que si sólo tengo dos sesiones de media hora por lo menos que estén despejados para aprovechar al máximo el tiempo, ya que la mayoría de las sesiones me las han puesto a media mañana antes del recreo cuando están cansados y tienen hambre.

Hoy con 5º la clase ha ido bastante bien, he desarrollado la sesión como tenía previsto y no he tenido que hacer modificaciones sobre la marcha, dándome tiempo a todo. Seguimos con el tema de los medios de comunicación, que intento centrar en los más modernos que son los que más conocen y utilizan como Internet, los comic, etc. porque por ejemplo escribir cartas apenas lo han hecho en su vida. Como siempre he comenzado la clase haciendo un repaso sobre los objetivos del tema (organizadores previos) con su colaboración y preguntando a todos cómo nos podemos comunicar y con qué, recordando así el vocabulario básico y las acciones que le acompañan. Después hemos escuchado la canción del tema que ha introducido el verbo “to want to” además de mucho vocabulario nuevo, para mí excesivo ya que les desmotiva.

Esta es una situación bastante frecuente en el libro, introduce un excesivo número de palabras nuevas que ni siquiera están relacionadas con el tema y que no vuelven a recuperarse en las actividades. Yo intento que deduzcan su significado a partir del contexto, como hoy en el caso de la canción, pero cuando son tantas les desmotiva a la hora de inducir significados. Como siempre hemos llevado a cabo la secuencia de actividades como cada vez que presento un input nuevo algo extenso: “listening” (Skimming), “listening” (Scanning), lectura, traducción y “listening” final. Pero hoy he añadido una actividad final que suelo realizar con 4º y que pretendo introducir en 3º, 5º y 6º, que es copiar la canción. Con esta tarea lo que pretendo es que todavía con la canción en la cabeza escriban el texto para reforzar la asociación de la dimensión oral y escrita de las palabras más allá del “listening”, y para que refuercen el aprendizaje del spelling. Además es una actividad que no les aburre porque tienen significado para ellos, ya que así pueden cantar la canción en casa utilizando el CD.

Un problema que se me presenta el hecho de la corrección de los cuadernos, en todos los cursos pero especialmente en 4º, donde la tutora lo lleva a rajatabla en todas las asignaturas. En este sentido, tanto los niños como los padres están acostumbrados a un control continuo, pero esta tarea me parece muy trabajosa y poco productiva. Yo suelo corregir las actividades del activity book y del cuaderno en común después de controlar quien los ha hecho. Yo comprendo que en otras asignaturas, como matemáticas, los niños se levantan y vayan a la mesa del profesor para que les corrija según van terminando y mientras sus compañeros trabajan en silencio, pero en el caso del inglés yo no me puedo poner a corregir los deberes uno a uno porque se me pasa la hora sin hacer nada. Por otro lado, el año pasado si me llevé algún cuaderno a casa y era una labor faraónica corregir todo el spelling y errores, no sólo de una clase sino de todas, así que he decidido la corrección en común que incluso puede ser más útil en la medida en que participan todos, están atentos porque pregunto y son conscientes del propio proceso de corrección y de sus errores porque son ellos quienes los localizan desarrollando la capacidad de autocorrección. De la otra manera ni siquiera miran sus errores o por lo menos son menos conscientes ya que pasan varios días hasta que les devuelvo sus cuadernos. El problema es que algunos padres no lo entienden, y aunque este año no se han quejado, el año pasado una madre se quejó del estado del cuaderno de su hija y de que tenía varios ejercicios sin corregir, cuando lo importante no es lograr un cuaderno perfecto sin errores, lo importante no es el producto, sino el proceso.

Estas situaciones me molestan, porque hay algunos tutores mayores con muchas rutinas y manías, y con una dinámica de trabajo muy definida que pretenden que todos cumplan. Otro ejemplo me ha pasado el viernes con la tutora de 4º. Aunque suelo borrar la pizarra, ya que conozco lo maniática que es esta compañera, ese día no lo hice y me comentó cómo se me ocurría escribir con letra cursiva en vez de con redondilla. Yo la contesté que era mejor para el inglés y pasé literalmente de darla más explicaciones porque yo no me meto en como da ella las clases. No considero necesario explicarle que la letra cursiva es más aconsejable en esta asignatura para facilitar la discriminación de los grafemas, sobre todo cuando a diferencia del español no existe correspondencia entre los grafemas y los fonemas y a los niños les cuesta copiar lo que está en la pizarra sin cometer errores de spelling. Lo que más me molesta es que algunos compañeros te menosprecien como profesional por el hecho de tener menos experiencia que ellos y cuando no dominan ni conocen la materia que imparten. Una cosa es ayudar y sugerir con educación y otra entrometerse.

La verdad es que con esta señora estoy empezando a tener ciertos problemas en este sentido. Es de estas tutoras de toda la vida que considera a los niños como suyos, a los especialistas como intrusos que la roban horas de trabajo en materias más importantes y que pretende que su forma de trabajar se mantenga porque los cambios (distribución de la clase, tipos de actividades...) perjudican a los niños. Otro ejemplo de esta relación problemática esta en los comentarios del otro día en el pasillo. Me dijo que algunas madres se avían quejado del nivel de exigencia en mis clases, especialmente la madre de A. el cuál no quiere venir al colegio. Yo no he tenido problemas con ningún padre, los niños les noto contentos por lo general aunque es cierto que exijo, pero les encanta superarse y aprender, y la madre de ese niño no ha venido a hablar conmigo como ella me dijo. También me contó una historia de un padre del consejo escolar que se quejaba porque en inglés su hijo compartía el libro con un gitano todos los días, de que evitase las preferencias con ciertos niños etc. La verdad es que no me fio de esta señora y creo que ciertos problemas y quejas de los padres las está desviando hacia los especialistas, y sobre todo a mí que soy nuevo, pero no voy a entrar al trapo ya que se que los niños me quieren mucho y les gustan mis clases y eso los padres lo notan.

Jueves 20 de marzo de 2003

Hoy al preparar la sesión con 4º me he dado cuenta de que debería haber omitido la lección de "Let's celebrate", ya que está basada en el tópico de "Carnivals" que yo no he trabajado y además es una festividad que ha pasado, con lo que no tienen mucho sentido, además no ando sobrado de tiempo porque sólo hemos trabajado 5 lecciones estamos a Marzo y la guía tiene 10, con lo que mis ampliaciones, exámenes, actividades extra..., han retrasado bastante el programa de trabajo aunque no haya sido tiempo perdido, más bien al contrario. Creo que voy a tener que aplazar alguna lección como esta y dejarla par más adelante en el caso de que de tiempo, sobre todo cuando apenas trata funciones comunicativas y se basa en una temática relacionada con una festividad como carnaval donde la mayoría de las propuestas son elaboración de caretas, descripción de la vestimenta, etc. aspectos que ya tienen dominados porque los han trabajado antes.

La verdad es que estas festividades, como la recién pasada día del padre, pueden convertirse en estorbos en la programación si te sientes obligado a hacer algo. Yo el año pasado sí que tenía mucho cuidado en que los niños llevaran su felicitación para el día del padre y de la madre, sus caretas, etc. más que por la presión de los padres o de los niños, por la constante referencia en la Facultad a la necesidad de conectar la lengua con la vida diaria para que su aprendizaje sea significativo y motivante. Pero este año, aparte de que voy bastante pillado de tiempo, considero excesiva la "intromisión" de ciertas festividades y celebraciones en la programación de esta asignatura, modificando tiempos, dejando unidades a la mitad, etc. para al final no aportar demasiado. En el caso del día del padre, la actividad referencia es la tarjeta, que para elaborarla necesitan al menos dos o tres sesiones en donde la presencia de la lengua es mínima en relación a los trabajos manuales con lo que se pierde un tiempo precioso, sobre todo cuando hacen una tarjeta en Religión, con la tutora, en las actividades extraescolares, etc. Puede que otro año vuelva a prestar más atención a estos aspectos, pero a mí las imposiciones externas no me gustan, además a los niños tampoco les preocupa en exceso, sobre todo a los mayores ya que todos los años es lo mismo.

Hoy en 3º tenía pensado comenzar la unidad nueva relacionada con la ropa tras terminar la de las partes del cuerpo. Esto me hace pensar si merece la pena comenzar con estos tópicos en infantil y el primer ciclo si las guías didácticas repiten siempre los mismos tópicos al comenzar el segundo ciclo y ni siquiera los amplían. He estado trabajando la ropa y el cuerpo en 5, 6 y 7 años, para tener que volver a trabajar los mismo en 3º, además los trabajo bien con lo que la oferta del libro no es mayor, es decir no puedo defender un planteamiento cíclico porque realmente volvemos para atrás y como mucho les serviría de repaso. La solución es muy simple, trabajar en las primeras edades tópicos distintos, pero el problema es cuáles, ya que la mayoría de los materiales del mercado para estas edades trabajan siempre lo mismo, aspectos cercanos y conocidos para el niño como las partes del cuerpo, la ropa, etc. además, la mayoría de mi escaso conocimiento en infantil, materiales, actividades, se centra en estos tópicos. Supongo que el año que viene, cuando llegemos a estas lecciones iremos más rápido y servirán de repaso, ampliando lo posible, aunque siempre a expensas de la guía.

Otro problema que me encuentro y que ya he mencionado es la escasez de tiempo, pero es que cada vez es peor. Es algo generalizado en el 2º y tercer ciclo, más o menos me llevo por la misma lección en todos los cursos, creo que bastante retrasados haciendo una regla de tres con el tiempo que queda. Debería haber planificado a largo plazo, por trimestres, para controlar el ritmo y no darme cuenta a estas alturas. El año pasado lo mismo, no me dio tiempo a terminar el libro en ninguna clase, y eso que no me enrolló, suelo omitir actividades que considero secundarias y mando tareas para casa, pero aún así es tal la

preocupación por que los temas se consoliden que puede que amplíe demasiado y repase quizá en exceso, no lo sé pero debo solucionarlo con una buena organización del tiempo, ya el año que viene. La única solución es ir lo más rápido posible, sin que afecte a los objetivos, o bien omitir o dejar para el final alguna unidad menos importante, en este caso las relacionadas con las festividades por el mero hecho de que son las únicas realmente cíclicas y se trabajan todos los años con lo que el daño es menor.

Por otro lado, con 2º como hemos terminado la unidad de las partes del cuerpo y vamos bastante bien he aprovechado para trabajar y avanzar con el libro, como un material más, es decir sin basarme en las propuestas de la guía didáctica ni materiales complementarios. Utilizo el libro como meras fotocopias para la adquisición de vocabulario nuevo y repaso del anterior (números, colores...).

Lo bueno de este libro es que es tan malo como propuesta que se puede trabajar para la consolidación del spelling y la adquisición de vocabulario nuevo, sobre todo desde el punto de vista del primer contacto con la lectoescritura. Reconozco que lo hago por la presión de dejar un libro en blanco sin utilizar, pero por otro lado me siento orgulloso de tener el criterio suficiente para trabajar de otra manera. Por tanto creo que la mejor solución es esta, en los periodos de transición entre unidades didácticas avanzar con el libro un par de sesiones. No obstante, para no tenerles parados todo el rato he introducido hoy la lectura de un cuento en inglés sobre el tiempo atmosférico, otro jugaremos a “robots”, etc.

Hoy con 6º, me he dado cuenta de que mi capacidad de improvisación tiene un límite cuando me he dado cuenta de que olvidé todas las cintas. Soy capaz de introducir cambios sobre la marcha pero siempre que la estructura básica de la unidad y de lo programado permanezca y tenga el respaldo de los materiales. No he sido consciente hasta hoy de lo importante que puede ser un material como la cinta de audiciones. Tenía preparado escuchar el diálogo del libro, hacer a partir de él un role play, etc. con lo que he visto como lo que tenía pensado se derrumbaba. Así que lo que he hecho ha sido alargar considerablemente la fase de repaso, aprovechar para hacer actividades del libro que había omitido, corregir en común los deberes y sobrevivir con “recortes” de otras clases, pero lo importante es que no me he quedado en blanco, sino que he construido una sesión de la nada y esta ha sido útil para los alumnos de cara a consolidar los contenidos de la lección. Lo mismo me ha ocurrido con 4º, donde he hecho un dictado basándome en un diálogo que improvisé en el momento, lo corregimos, etc. Me ha venido bien porque así tengo tiempo para poder saltarme la unidad de Carnavales y preparar para mañana la siguiente.

Lunes 31 de marzo de 2003

Lo primero a lo que quiero hacer referencia hoy es el problema que supone la falta de continuidad en los destinos y por tanto en el trabajo. El pasado Jueves me he enterado de que no voy a continuar en el centro actual porque, frente a todo pronóstico la titular de la plaza, liberada por sindicatos, ha renunciado a la plaza que sale a concurso. La verdad es que nadie se lo esperaba, incluso los compañeros daban por hecho que yo iba a estar allí por lo menos 4 o 5 años hasta que me diesen el destino definitivo.

Esto me ha desconcertado porque estaba hecho a una idea y además he programado y trabajado pensando en la continuidad, lo que supone más libertad en cuanto a la consecución de los objetivos. La verdad es que me ha sentado mal, ya que el año que viene hago tres años en la enseñanza y voy a estar en tres centros distintos. Alguien dirá que es bueno para adquirir experiencia, pero también es frustrante que cuando ya conoces a los alumnos (conocimientos previos, capacidades...) y cuando comienzas a ver el fruto de tu trabajo te tengas que ir para empezar de nuevo, nuevos compañeros, nuevo contexto, niños, etc. otra vez el estrés de adaptarte, los primeros recelos de los padres, etc. Creo que la Administración debería intentar a toda costa la continuidad de los profesores noveles, especialmente por su falta de experiencia y por el costo que supone comenzar cada año en un sitio distinto, con materiales y libro de texto diferente, nuevas condiciones de trabajo, horario, niveles, etc.

Hoy con 5º he comenzado el tema relativo a los estados de ánimo. Como siempre he desarrollado lo que creo que es mi primera rutina en la presentación de los temas. Acordándome de la asignatura de psicopedagogía, psicología de la instrucción, siempre intento establecer unos organizadores previos claros del proceso de trabajo, así como lo que pretendo de los alumnos y qué van a aprender. Lo primero que hago es escribir en la pizarra el título de la lección y preguntarles de qué creen que trata o qué vamos a aprender para que realicen predicciones que van a mantener su atención para percibir la estructura del tema. Después de dejar claro con su ayuda los objetivos de la lección, les pregunto qué necesitamos para poder llegar a adquirir una determinada función comunicativa (expresar sentimientos y estados de ánimo y la razón de estos), con lo que establecemos el vocabulario y las estructuras necesarias (en español). Después de esto, y puede que sea inadecuado, entro directamente con el vocabulario, que en este libro de texto se presenta en la primera página de cada lección con apoyo visual. Yo siempre había entendido que

lo mejor es contextualizar el tema con una canción, un diálogo y presentar así el vocabulario nuevo, y así se hace en el libro, pero yo prefiero “quitármelo de encima cuanto antes” sobre todo en lo que respecta a la pronunciación. Hacemos un par de juegos (de velocidad y memoria) con las palabras nuevas, les doy puntos por la correcta pronunciación y una cosa menos. Reconozco que este planteamiento puede no ser muy correcto, pero sí es efectivo, ya que si comienzo por el input no van a reconocer las palabras básicas y no tienen el referente mínimo para entenderlo.

Después de que se acostumbran al vocabulario nuevo, suelo presentar de la misma manera la estructura o estructuras básicas del tema y que suelen aparecer en todos los input, en este caso “How are you feeling today?”. Finalmente, paso a contextualizar todo con la actividad de presentación del libro, en la cual los alumnos ya reconocen por primera vez el vocabulario y las estructuras básicas teniendo más éxito que si pasamos directamente a la actividad.

Durante la sesión suelen surgir ciertas preguntas que a veces no tienen nada que ver con la lección pero sí con la presencia del idioma en sus vidas, lo cual yo utilizo para conectar con sus intereses, conocimientos previos y les motiva hacia el aprendizaje del inglés haciéndoles patente su presencia como lengua en nuestras vidas y su importancia real inmediata. Hoy N. no sé por qué ha preguntado por qué la mayoría de los deportes en inglés terminan en “ball”. Yo he aprovechado su motivación para explicar algo de la cultura de los países de habla inglesa con respecto a los deportes además de que han aprendido más vocabulario. Lo mismo ocurrió el otro día con el tema de internet y el vocabulario que manejan al respecto, con los títulos de las películas los nombres de dibujos, grupos de música, etc. Creo que esta es la mejor manera para desarrollar el respeto y el interés por otras lenguas, darse cuenta de que la utilizan y está presente en su vida diaria. También, pero con menos frecuencias, surgen, sobre todo por parte de D.; un niño muy inteligente, alguna pregunta de cultura general que yo se la resuelvo sino se interrumpe demasiado la clase, ya que ante todo soy maestro y no me cuesta nada.

Al finalizar la clase con 5º han realizado una página del Activity Book que me han ido a enseñar y que les he corregido. Al volver a páginas anteriores me he dado cuenta de que no estaban corregidas en algunos cuadernos, lo que significa que no lo terminaron en su momento, no vinieron ese día a clase y se me olvidó corregirlo. La verdad es que no llevo excesivo control en la corrección y evaluación de las producciones de los alumnos, creo que porque no les doy la importancia que verdaderamente tienen. Siendo sincero considero las actividades de su libro como un mero trámite, necesario e importante, pero que no corrijo detenidamente por dejadez o porque no me aportan nada para la evaluación. Esto es una tarea pendiente, llevar un control más detallado de los cuadernos de actividades y corregir las actividades inmediatamente, pero siempre está el problema del tiempo, este tipo de actividades las realizan siempre al final de la sesión, con lo que si no da tiempo yo me voy corriendo a otra clase, les mando que lo terminen en casa y se queda sin corregir ni comentar. Quizá la solución está en no considerar este trabajo individual como relleno de tiempos en el aula y no dejarlo para el final de la clase siempre, sino que trabajen entre medias corrigiéndolo en el momento.

Hoy en infantil con los de 3 años he intentado comenzar con el tópico de las frutas, pero no me ha dado tiempo porque me he liado con el repaso y con la lectura del nuevo cuento que compré la semana pasada. La verdad es que he estado demasiado tiempo en la alfombra y no sé cómo han aguantado los pobres. A ver si el próximo día en vez de repasar con las flashcards les hago algún juego en el que se muevan antes del cuento. Parece que reconocen bastante bien los colores, pero les cuesta más los números porque todavía no han interiorizado los símbolos, así que más que centrarme en su identificación aislada, lo que les cuesta más, pretendo que aprendan a contar mediante canciones y juegos, de esta manera si quieren conocer un número cuentan con los dedos porque de manera aislada muchos no son todavía capaces. Por otro lado el cuento les ha encantado, y ha salido bastante bien para ser la primera vez que lo leo. Es un cuento para los de cinco años, pero a mí lo que me interesa son las imágenes ya que el input lo cambio adaptándolo a sus capacidades. En estos cuentos decido el input sobre la marcha, pero al final se van repitiendo estructuras de tal manera que de contarlos tantas veces este se repite, lo cual es bueno para los niños.

Con los de cuatro años, si que he conseguido comenzar con las frutas porque el repaso de tópicos anteriores es más rápido. Lo que he hecho ha sido preguntarles por sus almuerzos, si han traído fruta, cuáles conocen, cuáles les gustan, etc. Después he comenzado a presentar mediante un juego de adivinación las flashcards de aquellas frutas que ya conocen por los cuentos o cuya pronunciación es similar al español (lemon, banana...). A continuación hemos realizado algunos juegos de reconocimiento y he aprovechado para repasar los colores, tamaños (big, small) y las acciones de pelar y lavar que ya

aparecieron en un cuento. Estos contenidos les he incluido especialmente consciente para evitar limitarme al vocabulario, algo que odio, con lo que estoy tratando las características de la fruta, para finalmente introducir la cualidad de ácido o dulce. Lo que pretendo como objetivo último es que los niños sean capaces de reconocer y producir (si es posible) los nombres de las frutas más frecuentes, su tamaño comparándolas, su color y si son dulces o ácidas.

Finalmente, durante la sesión tuve que improvisar una pequeña actividad en la que los niños repitieran las nuevas palabras pero jugando. Automáticamente me vino la idea del chant en cursos superiores, así que se me ha ocurrido que los niños animen a las frutas, lo que les ha encantado y pienso utilizar en días posteriores.

Más tarde, al final del recreo ha habido una pelea entre dos niños que he tenido que atajar inmediatamente. Par ello me ha resultado muy útil las recomendaciones que nos dieron en la asignatura “Salud mental del profesorado” para mediar en estas situaciones, siendo lo mejor dar una voz y separarles sin contemplaciones para que se asusten al intuir la gravedad de lo que estaban haciendo. La verdad es que me ha dado resultado, he agarrado a uno de los niños y me los he llevado de un empujón. Esto sólo lo hago con los mayores cuando las consecuencias de un puñetazo pueden ser peores, con los pequeños en cambio suelo hablar y negociar la reconciliación.

Para finalizar el día he dado clase en primero. Hoy A. el niño con discapacidad, ha estado muy mimoso, llorando y llamando la atención. Aunque es un niño que aprende me absorbe todo el tiempo y mi atención, no puedo explicar a gusto porque se levanta, hace comentarios, etc. La verdad es que la mayor parte de la clase se la dedico a él de manera individual lo cual no es justo para el resto de los niños a los que no les puedo atender a gusto ni corregir. Una cosa es la atención a la diversidad y otra trabajar con ciertos niños que perjudican al resto y obstaculizan tu trabajo. Creo que en estos casos el beneficio de la mayoría debería primar y ponerle un profesor de apoyo en el área de inglés, aunque siempre está la cuestión de la integración, etc. pero lo único que sé es que doy mis clases peor de lo que podría hacerlo porque tengo que “cuidar” a este niño que necesita una atención constante y un profesor para él sólo.

Martes 1 de abril de 2003

Hoy he tenido que echarles la bronca a los de cuarto por su falta de iniciativa. Me ha sacado de quicio su pasividad, no sacan el cuaderno, no atienden, etc. Saben que todos los días nada más entrar repasamos y les pregunto, lo que pasa es que siempre me gusta que sean ellos los que levanten la mano y participen. Hoy que se me ha ocurrido preguntar al azar me he desesperado, no es que no supieran contestar, lo cual indicaría que no han entendido algo y lo volvería a explicar, es que ni siquiera se han molestado en buscar la información.

Creo que la culpa la he tenido yo por preguntar siempre a los mismos, que por otro lado son los que tiran del carro de la clase. Me ha bastado con preguntar a los mejores para creer que los contenidos estaban adquiridos cuando no siempre es cierto, no puedo generalizar a partir de la participación de los más aplicados. Lo que he conseguido con esto es que los alumnos sepan que si no levantan la mano no van a ser preguntados, con lo cual se relajan hasta el punto de no intentar buscar la respuesta. Creo sinceramente que tengo una perspectiva errónea del nivel de esa clase que he construido a partir de unos pocos. Finalmente me he puesto de tan mal humor que he castigado a los que no traen el cuaderno o se les ha olvidado el libro. Creo que la falta de consecuencias y que he aflojado un poco el control ha hecho que se acomoden. La clave ha estado en una imagen, J. con sólo un lápiz encima de la mesa e I. tumbado en ella, lo que todavía me ha puesto de peor humor y les he castigado con copiar la canción del libro varias veces, por lo menos hacen algo.

Para rematar de hundirme han realizado una actividad del activity book y cuando se han acercado a la mesa a corregirlo me he dado cuenta de que a algunos les faltaba mucho por corregir. No sé qué pensarán sus padres cuando vean el libro hecho pero sin corregir. De todas formas si me llevo los cuadernos no pueden trabajar en casa, lo suyo es hacerlo en las horas libres, como hace la tutora, pero son tantos cursos que se me hace una tarea pesadísima para tan poco tiempo libre que tengo en el centro. La verdad es que este es un trabajo que requiere tiempo en casa, del que no se dispone a poco que te preocupes por la formación continua, y el tiempo del centro nos lo comen las reuniones y las actividades extraescolares de la jornada continua.

Menos mal que la clase con 6º me ha subido un poco la moral ya que es una clase que ha mejorado mucho desde el principio de curso, quizá porque empezó tan mal que les he tenido muy controlados, las

correcciones las he llevado al día, les pregunto a diario y les hago trabajar mucho. Lo que está claro es que la imagen que se tiene de un grupo hace variar la conducta en el aula, por ejemplo en el caso de cuarto, a diferencia de sexto, les he tenido en alta estima y he bajado la guardia. Por otro lado sigo teniendo el problema de los alumnos no llamaría con retraso o dificultades con el inglés, sino niños desahuciados hacia cualquier aprendizaje. La verdad es que les he intentado ayudar todo lo posible, pero si no me ayudan en algo tan sencillo como traer los libros o poner un poco de interés es imposible. Lo que estoy haciendo ahora es evitar conflictos directos que crean mal clima en la clase, la interrumpen y no sirven para nada.

Me estoy dando por vencido, así que intento que ellos no se sientan desplazados, les dejo hacer las actividades a su manera o se las adapto a su nivel.

Después del recreo he tenido con 3°. He vuelto a fotocopiar la transcripción del input que era una conversación por teléfono. Esto lo he hecho en otras ocasiones y lo hemos trabajado después como “obras de teatro”, idea que les encanta, aunque se limite a una lectura común repartiendo los personajes de los diálogos. La rutina ha sido la de siempre, primero “listening” en varias modalidades, y después reading con el texto. El problema ha surgido cuando me he dado cuenta de que el texto era demasiado complicado. He elegido a los mejores y a duras penas se han defendido, y lo peor es que no eran capaces de reconocer las estructuras trabajadas que había escrito en la pizarra, sólo cuando hacía alusión directa a ellas las pronunciaban correctamente, lo que indica que apenas las reconocen por escrito aunque las dominan oralmente. He estado a punto de interrumpir la actividad, pero dado que estaban tan motivados les he dejado continuar, pensando que así se acostumbran a lidiar con textos un poco más extensos de lo normal sin temor, entre otras cosas porque no les interrumpo nunca para corregir los errores. Lo que hago es después de que lean cada párrafo yo lo repito poniéndoles en contacto con el input correcto.

Jueves 3 de abril de 2003

A primera hora he tenido clase con 2°. Como en el primer ciclo no me guío por el libro ni por una programación específica (que no he elaborado todavía), suelo improvisar bastante a partir de los materiales y el banco de actividades que he ido elaborando en estos dos años de docencia. El problema es que a veces como en el caso de hoy cambio mucho la dinámica de la clase, he comenzado por que hicieran algunas actividades del libro dando por finalizada la unidad relativa a las frutas, pero luego me he dado cuenta de que sólo nos hemos centrado en el vocabulario así que mientras trabajaban he comenzado a pensar en alguna función comunicativa que pudiese estar relacionada con este tópico. La cuestión es que hay determinados centros de interés que dan muy poco juego, como es este caso, frente a otros como las partes del cuerpo o la ropa donde puedes trabajar muchas estructuras. En definitiva, lo que he hecho ha sido interrumpir de golpe su trabajo, que ellos han agradecido porque no les hace mucha gracia este libro, y nos hemos puesto a repasar las frutas realizando juegos de flashcards.

Otra cosa que me molesta es que siempre utilizo los mismos, quizá porque ya lo hago de manera automática, cuando en realidad hay mucha variedad, juegos de memoria, de velocidad, de adivinar, etc. Yo lo que hago es mostrar la flashcards para que la digan, la coloquen en la pizarra y escriban la palabra, que aunque es una actividad bastante sosa creo que cumple perfectamente con su finalidad de repaso. Después del repaso les he propuesto aprender a describir las principales características de las frutas, color, tamaño y si es dulce o ácida, para lo cual he puesto los nuevos adjetivos (acid y sweet) y el tamaño mediano para ampliar “big” y “small”. Oralmente lo han hecho bastante bien, así que les he propuesto hacerlo por escrito, algo a lo que no ha dado tiempo al no tenerlo planeado. En definitiva, la clase ha sido un desastre, primero porque me he pasado improvisando y segundo porque la actividad central no se ha llevado con éxito por falta de tiempo. En estos niveles es cuando más hecho la falta de una programación buena que me dé el suficiente margen de tiempo para ir elaborando poco a poco la mía propia, porque lo que hago ahora es sobrevivir. No obstante, me anima el hecho de que tengo conciencia y al darme cuenta de que me he limitado al vocabulario he rectificado con todas las consecuencias intentando mejorar, además me he propuesto elaborar un material específico para esta actividad el próximo día.

La clase con 6° no ha ido mucho mejor. Ha sido la primera vez en el curso en que han estado todos los alumnos, lo que es reflejo del grado de absentismo. La conducta de los alumnos de siempre es desesperante, les he preparado materiales adaptados pero se cansan de hacerlos al cuarto de hora con lo que se te quitan las ganas. Por lo menos a mí no me faltan al respeto como a la tutora, es una relación de tira y afloja, difícil de llevar porque un niño no puede permanecer una hora sin hacer nada, y menos estos que son bastante agresivos. Yo llevo un tiempo en que me he dado cuenta de mi cambio de actitud. He pasado de gritar y enfrentarme a ellos a la mínima conducta disruptiva a hacerme más paciente y castigar

sólo por cosas realmente graves, es decir aquellas que molestan a los compañeros. Me conformo con cosas que antes no podía tolerar como que hablen en bajo, algo que interrumpe menos la clase que ponerme a gritar y a discutir para que se callen. El principal problema es cuando hay que hacer una actividad en parejas. No puedo ponerles con nadie, ni entre ellos, porque además de no tener interés, ni nivel mínimo, la arman a la mínima, así que simplemente les pongo una tarea individual.

Son casos tan especiales que no se qué hacer, y sé que poco se puede hacer porque compañeros de más de treinta años de experiencia tienen los mismos problemas de conducta. Al final ya no pienso en que pueden aprender, sino en cómo pueden pasar la clase molestando lo menos posible, eso sí pisoteando siempre el derecho de los demás a aprender y el mío a enseñar, y lo más triste es que los padres (si es que se les puede llamar así) pasan absolutamente excepto cuando tienen que venir a pedir una beca para libros que luego se gastan en otras cosas.

Después del recreo he estado con 3º. Al entrar me he acordado de la gran cantidad de tiempo que llevo sin hacer las rutinas. La falta de tiempo, y la preocupación que me causa no terminar la programación ha hecho que inconscientemente "vaya al grano" pasando de canciones y rutinas. Muchas veces los niños me lo recuerdan pero las actividades del libro nos comen el tiempo. Esto ya me ha pasado en el primer ciclo donde he perdido varias rutinas, también yo creo por cansancio. Empiezas el curso con muchas ganas y te vas desinflando hasta que te centras en lo esencial. El problema es que hay rutinas que duran todo el año, como la de los "password", que se pierden, los niños olvidan su dinámica y pierden el interés, cada vez te la reclaman menos y llega un momento en que todos la olvidamos, con lo que gran parte del esfuerzo inicial no ha servido para mucho. Esto no quiero que pase en 3º porque el tiempo que he dedicado ha sido mayor, así que he hecho la rutina de "las preguntas sorpresa" y la del "password", aunque no nos ha dado tiempo a hacer el juego del robot los últimos cinco minutos.

La clase ha ido más o menos bien, dominan el vocabulario y la estructuras básicas, y sobre todo me he dado cuenta que la utilización de los "inputs" de la cinta les ayuda a desarrollar el oído, aunque sean pequeños "chants". Yo el año pasado al principio no era muy partidario de esto, es decir del esfuerzo que supone toda la situación (casete, buscar el input...) para determinados "chants" o rimas muy cortas, pero a la larga el niño aprende sobre todo a prestar atención y a identificar palabras. Me he dado cuenta de que son muy buenos en "scanning", enseguida identifican las palabras clave y que poco a poco con las transcripciones que les doy se están acostumbrando a la lectura en inglés, con errores pero sin miedo que es lo más importante.

Martes 8 de abril de 2003

A segunda hora la clase con 4º ha sido un desastre. Como siempre la guía didáctica presenta unos contenidos y estructuras lingüísticas nuevas que aparecen en los input y actividades pero no las organiza ni facilita que el alumno descubra la lógica interna de la lengua ni la relación entre elementos. Simplemente las presenta como dando por hecho que el profesor, si quiere, puede explicarlo o aclararlo sin darse cuenta de que hay extensiones y generalizaciones que requieren más actividades para que sean interiorizadas. Un ejemplo claro es cuando los protagonistas de los input son ellos, pero a la hora de los intercambios comunicativos en el aula los niños se refieren a ellos mismos, a él o a ella generalmente, con lo cual las estructuras cambian y las tienes que facilitar porque sino los alumnos tienden a la generalización (p.ej.: They have, she have, he have, I have...). Es decir una cosa son los contenidos que trabaja la guía y otra las ampliaciones necesarias y las estructuras que se trabajan en los intercambios de aula. Esto no se tiene en cuenta, con lo que me encuentro no sólo con el problema de presentar nuevos contenidos, sino cómo hacerlo de manera comunicativa y cómo hacer que los interioricen sin materiales apropiados. La consecuencia es que tiendo a las explicaciones gramaticales en el tercer ciclo, y en ocasiones como esta en 4º, que luego no puedo hacer que practiquen de forma comunicativa por falta de actividades y materiales, con lo que caigo en la facilidad de las frases descontextualizadas. Sobre todo me ocurre esto cuando la explicación surge a partir de una pregunta, o respecto a ciertos contenidos gramaticales donde es difícil lograr una interiorización significativa a partir de la práctica.

Hoy se han vuelto a pelear dos niños en el recreo. Los pequeños son más inocentes y recurren al profesor para atajar conflictos, pero los mayores son bastante agresivos y tienen bastante fuerza con lo que hay que actuar inmediatamente. Gracias a que estaba cerca y a que es un patio pequeño porque es bastante difícil prever estas situaciones y las consecuencias pueden ser graves, no tanto por los niños sino por los padres. La verdad es que muchas veces estos son mucho más agresivos y llevan los problemas de la escuela al barrio y a la comunidad educativa. Los niños perdonan y olvidan, pero cuidado con ciertos padres quienes responsabilizan cuando les interesa al colegio de todo pero no les pidan cuentas de la educación de sus

hijos. Esta es una de las razones por las que no me gusta nada estar en un recreo, no por quedarme sin el merecido descanso como puede pensar la gente, sino por la responsabilidad enorme que se nos confiere. Menos mal que gracias a los casos de accidentes en centros que han aparecido en los medios de comunicación la Administración parece que está reaccionando algo pero poco, lo digo por el reciente seguro de responsabilidad civil que se nos ha hecho a los funcionarios. Volviendo al tema de la pelea, como siempre intenté actuar contundentemente y rápido separando de un empujón a los niños y dando una voz. Realmente si no llega a ser por las indicaciones que se nos dieron en Psicopedagogía sobre estos aspectos nunca hubiera actuado así porque lo consideraría contraproducente, pero genera un estado de incertidumbre en los niños muy eficaz para después negociar la situación una vez calmados.

Miércoles 9 de abril de 2003

Hoy a primera hora con 3º he improvisado una actividad típica que recuerdo de la facultad dentro del tópico de la ropa consistente en hacer un collage con la cara de un famoso y ropa recortada de revistas. El objetivo no sólo es manejar el vocabulario durante el proceso, sino una vez realizado describir lo que lleva puesto el personaje oralmente y por escrito. Generalmente llevo pensadas las actividades pero en ocasiones en el transcurso de la clase me surgen ideas nuevas, variaciones o ampliaciones de actividades que llevo a cabo. Me doy cuenta de que la creatividad la suelo desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje más que en la neutralidad de mi casa. Las mejores actividades que hoy repito fueron una improvisación en su momento, como ha sido el caso de hoy. El problema es que entre unas cosas y otras y explicar este pequeño proyecto se me ha ido la clase dándome cuenta de que al decir hemos terminado los objetivos no han sido alcanzados.

Con 5º hoy he vuelto a reflexionar sobre la necesidad de la organización externa e impuesta del profesor. Aunque reconozco que es este aspecto he mejorado todavía me queda. Desde la facultad se nos ha inculcado el aprendizaje autónomo, dar responsabilidad al alumno en el proceso, etc. pero considerando alumnos que hayan adquirido unos hábitos básicos. El problema es que yo he asociado desde siempre esta falta de hábitos a la falta de interés, por tanto la falta de organización de los cuadernos, las constantes preguntas durante el proceso, etc. a la comodidad y dejadez de los niños, lo que conllevaba castigos.

Ahora mismo, esa teoría interna parece que se ha modificado, ya que me he dado cuenta de que la autonomía no es una opción personal en todos los casos y ofrecérsela directamente a un alumno que no está acostumbrado es contraproducente porque le genera ansiedad y errores evitables. Lo que todavía no domino del todo es en qué grado debo dirigir al alumnado sin caer en el proteccionismo. Un claro ejemplo es que debo vigilar por lo menos en esta clase cómo organizan y recogen la información en sus cuadernos, lo que pasa es que me lleva muchísimo tiempo. En lo que sí que pongo mucho empeño y no me duele estar más tiempo porque es ganarlo después, es en la presentación de los temas y de los organizadores previos. Hoy ha sido la primera vez que al presentar un tema he hecho referencia clara a la lógica del proceso de aprendizaje a lo largo de los años, una lógica que los niños no perciben pero que agradecen porque da sentido a su esfuerzo. Un ejemplo claro está en los animales. Se los he dividido en tres grandes tipos (pets, farm animals y wild animals), y les he recordado que los dos primeros grupos los han estudiado en 3º y 4º respectivamente, repasándolos en un momento. Por tanto quedan los animales salvajes, pero les he dejado claro que el objetivo no es aprender sus nombres, sino aprender a describirlos físicamente (si tienen cola, colmillos, cuernos...) y a hablar sobre lo que pueden o no hacer, lo que comen y en donde viven (desierto, montañas...). Como siempre este objetivo, o grupos de objetivos son una ampliación mía que ya realicé el año pasado con bastante buen resultado. La guía se centra bastante en el vocabulario y en descripciones físicas sencillas de los animales pero pierde como siempre mucho tiempo en la adquisición del spelling de las palabras nuevas, algo que los niños, si están motivados como en este caso tardan poquísimo con los juegos de flashcards y dando puntos para que presten más atención. Pero con respecto a los organizadores previos, he desarrollado en este poco tiempo la rutina de presentar los objetivos y preguntar qué necesitamos para conseguirlos negociando estructuras y contenidos.

Antes del recreo he dado clase en infantil. Hoy ha vuelto a venir a la clase de cinco años A. una niña que no ha estado escolarizada durante infantil. El primer día que vino creo que estaba cohibida por la novedad pero me di cuenta de que estaba mostrando un comportamiento como es lógico no habitual. En la clase de hoy, siendo la segunda conmigo se ha mostrado tal cual es y se me ha caído el alma a los pies. Es una niña salvaje, no tienen ningún hábito ni norma básica de convivencia, no respeta los turnos de palabra, no sabe lo que es estar sentada más de cinco minutos, ni pedir permiso para ir al baño, etc. Simplemente está acostumbrada a hacer lo que le da la gana, pretende salir al recreo sin atender a los horarios, se levanta cuando quiere y se pone a jugar, apenas reconoce números y mucho menos letras, si la castigas no

entiende por qué, insulta y amenaza a sus compañeros, etc. Lo que más pena me da es que esta niña está prácticamente sentenciada al fracaso escolar con lo pequeña que es. Mientras los demás niños han avanzado bastante en la lectoescritura, y han adquirido los hábitos y normas básicas esta niña va tres años retrasada con lo que en primero automáticamente va a requerir adaptaciones curriculares y apoyo constante porque sí, por la irresponsabilidad de sus padres y porque no se consolida esta etapa como obligatoria, lo que perjudica como siempre a ciertos colectivos donde la cultura del estudio no ha arraigado todavía.

Finalmente, en 1º y en 2º he logrado superar el reduccionismo del aprendizaje del vocabulario simplemente describiendo tres cualidades de las frutas: color, tamaño y si es dulce o ácida, utilizando la estructura “it is”. La variación en ambos cursos ha estado en que en 1º la descripción ha sido oral y dirigida por mis preguntas dándoles el input que reconocen pero todavía no producen (p.ej.: “is this fruit big o small?”) y reforzado con gestos y lenguaje visual gracias a las flashcards. En cambio en 2º he ampliado la descripción oral, que ha sido menos dirigida, con la descripción escrita posterior. Les he puesto en la pizarra un ejemplo de la estructura básica y después basándome en la técnica del “parallel writing” les he propuesto que describiesen otras cuatro. El resultado ha sido muy bueno y estoy satisfecho.

Por la tarde hemos tenido sesión de evaluación. La verdad es que no estoy seguro de cuál es su verdadera utilidad cuando las notas ya están puestas, en la mayoría de los casos en el boletín, con lo que los posteriores acuerdos, modificaciones, aclaraciones y puesta en común de información son irrelevantes. Claramente se convierte en un mero trámite en donde cada tutor dice quién ha suspendido y hace algún comentario casi siempre negativo sobre esos alumnos, al resto se les ignora diciendo “va bien”. Al final la sesión se reduce a dos o tres casos, generalmente niños con necesidades educativas especiales, con mal comportamiento, etc. donde cada profesor expone un conjunto de anécdotas y opiniones personales que llevan a un pequeño debate que se alarga excesivamente. En definitiva absurda reunión de no ser porque se comentan los posibles alumnos que van a repetir, quienes necesitan más apoyos, y se llega a acuerdos. Es decir, la verdadera evaluación es sólo de unos pocos y a partir de problemas concretos.

Otro aspecto que me ha dejado mal sabor de boca es el peso que tiene el inglés para los tutores. Los más mayores la siguen considerando una “maría” y no entienden por qué algunos alumnos suspenden, achacándolo al excesivo rigor del maestro. Han hecho varios comentarios que no me han gustado nada como “has suspendido a muchos como el de música”, “para suspender hasta educación física qué habrá hecho”, “tampoco va a llevar todas suspensas el pobrecillo”..., son comentarios que ponen de manifiesto una postura clara, hay asignaturas de peso que dominan la evaluación del niño y su progreso (matemáticas, lengua y conocimiento), y otras secundarias con las que se puede jugar para no desanimar al niño. Hay tutores que no quieren que algún alumno suyo vaya con todo suspenso y te piden que modifiques tus calificaciones, con lo que además de mentir a los padres la evaluación carece de sentido. Comprendo que en algunos casos en que el niño se ha esforzado se negocie de cara a la motivación, pero esto es desprestigiar tu labor como profesional, y si no entras al trapo aparecen las tiranteces. Alguno se debería jubilar anticipadamente, e incluso abrirles expediente como cuando cambian las notas por su cuenta como en algunos casos se ha producido.

Jueves 10 de abril de 2003

Hoy a primera hora he tenido con 2º. Como ha sido el último día antes de las vacaciones de Semana Santa no he querido comenzar la unidad nueva sobre los animales salvajes. Por tanto, he vuelto a utilizar el libro de texto como recurso en estos casos. Aunque lo que es comunicación oral no ha habido, al menos me estoy dando cuenta de que la iniciación a las destrezas escritas es un hecho de manera inicial. A pesar de que el libro le estoy utilizando como actividades de escritura y lectura individuales, al tratar un vocabulario recurrente están aprendiendo a identificarlo. Además, aparecen conceptos clave como grande y pequeño, largo y corto y preposiciones de lugar, que sí que me interesa que lo trabajen con la ayuda visual del libro.

Después he estado en 6º. La verdad es que se agradece que falten a clase ciertos alumnos. Hoy hemos estado muy tranquilos, yo menos tenso y he relajado el clima de clase con algún comentario sobre las vacaciones y alguna broma. Me he dado cuenta de lo que influyen ciertos niños en mi comportamiento, incluso ciertas clases, hasta el punto de que aparezco ante ellos como una persona diferente. No soy el mismo profesor ni me comporto igual cuando están los de siempre porque una ligera broma, o una relajación mínima pueden destrozar la clase porque aprovechan la mínima excusa para cambiar de tema o meterse con los demás con lo que me cuesta mucho después volver a implantar el orden. Cambiando de

tema, hoy les he puesto la canción como introducción pero antes he vuelto a recordar de manera directa los contenidos y estructuras lingüísticas básicas del tema, en este caso el verbo “to be” en pasado así como las fórmulas temporales que indican pasado (yesterday, three days ago,...). Estos repases iniciales ya les tomo como rutina, incluso suprimo alguna actividad sencilla de "warm up" para poder hacerlo. Es un contacto diario con las reglas gramaticales básicas para después adentrarnos en todo tipo de actividades comunicativas sin volver a hacer mención directa a dichas estructuras. De esta manera creo que consigo que sin estudiar demasiado la gramática la vean explícita de manera visual (dibujos, esquemas, gráficos,...), mediante organizadores previos para que se vayan acostumbrando a su presencia explícita y en ciertos momentos, como en la escritura, puedan acudir a ella.

Una vez que escuchamos la canción, surgió una pregunta sobre el título “Where were you?”, concretamente sobre el significado de “where”. Me ha sorprendido bastante que aunque reconocen la palabra no conozcan o confunden su significado, según ellos porque se lían con las preguntas. Este es un ejemplo claro de cómo la simple utilización de la lengua de forma comunicativa no garantiza una organización ni interiorización verdadera de las estructuras lingüísticas y no garantiza que los niños sean capaces de inferir ni descubrir el funcionamiento interno de la lengua por sí mismos. Cuando les puse un ejemplo típico como “where are you?” enseguida identificaron el significado de la palabra porque pertenece a un contexto conocido, pero no han sabido extrapolarlo a nuevas situaciones de comunicación. En mi opinión, por eso es necesario en este último ciclo hacer un pequeño resumen y organizar los contenidos y estructuras lingüísticas clave. Lo que he hecho ha sido un esquema en la pizarra con todas las fórmulas interrogativas (when, where, How, Who,...), que aunque no lo asimilen todos estudiándolo sí servirá para aquellos a los que sólo les faltaba esa especificación y organización explícita del profesor.

Con 3º he realizado el proyecto que les prometí sobre la ropa. Ha sido un desastre porque se ha convertido en una clase de manualidades donde apenas han utilizado la lengua. La culpa ha sido mía por no ser previsora en dos sentidos, primero porque tenía que contar con que a la mayoría se les iba a olvidar recortar ropa de las revistas de casa, y segundo por el tiempo mal calculado. Como es de esperar en estas edades se les ha olvidado a la mayoría traer lo que les pedí, así que me ha tocado buscar rápidamente revistas en el centro, ayudarles a recortarlo,...etc. Un trabajo que era para casa nos ha quitado la mitad de la clase. Realmente el objetivo de este proyecto típico es que a partir de un collage con ropa se vistiese a un personaje famoso o a ellos mismos y después se describiese oralmente y por escrito lo que lleva puesto (ropa, color y tamaño). Al menos se necesitan dos sesiones para esto y yo he pretendido hacerlo en una, con lo que los niños aunque han estado muy motivados han estado toda la sesión recortando y pegando, lo único que han hecho ha sido decir los nombres de las ropas en inglés.

Otro aspecto que me ha preocupado en esta clase es el hecho de que han sido los niños los que me han pedido que si lo podían hacer en parejas. Esto me ha dado que pensar porque yo antes era defensor, y lo sigo siendo, del trabajo grupal, pero no sé si es por comodidad, porque lo hago de manera inconsciente, porque la mayoría de las actividades de la guía son individuales (sobre todo las del Activity Book), o porque me he acostumbrado a esto en ciertos grupos indisciplinados. Por lo que sea pero no me gusta, ya que ante cualquier actividad yo siempre he intentado hacerla grupal. Siendo consciente de esto intentaré solucionarlo en el futuro.

Después del recreo he tenido con 4º. Aunque no lo tenía previsto, después de repasar he pasado directamente a corregir las frases que había mandado porque sé que después de vacaciones se me va a olvidar. A pesar de que se nos ha advertido siempre en la Facultad los inconvenientes de hacer traducir frases descontextualizadas a los niños yo lo suelo hacer de vez en cuando. No creo que sea perjudicial si se hace un uso responsable y consciente de algunos aspectos del método gramática-traducción. Por ejemplo les mando traducir las canciones, pero una vez trabajadas oralmente hasta la saciedad y cuando han sido interiorizadas, o como en este caso, una vez trabajados ciertos contenidos de forma comunicativa, les mando como refuerzo algunas frases en español para que las pongan en inglés.

Mi intención no es un aprendizaje de la lengua, sino hacerles pensar un poco en la estructura gramatical, buscar la corrección, repasar el spelling del vocabulario,...etc. de la manera más fácil y cercana que conozco. No creo que les perjudique siempre que no se utilice de manera continua e inconsciente.

Lo más interesante de esta corrección es que he tratado de hacer una coevaluación, no hacerlo como se hacía antes escribir las frases en la pizarra y ya está, sino hacerles participar reflexivamente. Para ello después de escribir la frase correcta en la pizarra les he preguntado quién lo ha tenido mal (pregunta que hago porque se la confianza que tienen conmigo) y por qué. Cada uno a expuesto su fallo y su reflexión

“es que pensaba que...”, “no me he dado cuenta de que...”, con lo que nos hemos beneficiado todos y yo me he asegurado una corrección constructiva. Sé que algunos padres critican que sus hijos no tengan todo corregido por el profesor, como si los niños al llegar a casa se molestasen en comprender toda esa cantidad de correcciones y anotaciones en boli rojo reflexionando sobre sus errores. Para mí eso de llevarse los cuadernos a casa y dárselos dos días después me parece un trabajo absurdo, la corrección debe ser instantánea o al menos a corto plazo, cuando la razón del error y el proceso seguido están aún recientes, por eso ante el tiempo que se pierde en correcciones individuales con filas enormes ante la mesa del profesor, yo prefiero este tipo de corrección mediante puesta en común reflexiva.

Finalmente ha ocurrido algo que no me ha gustado. Los niños me han dicho que la tutora a su vez les había comentado que mando muchos deberes y que ha tendido que quitar los de matemáticas. Esto me ha molestado porque precisamente no suelo mandarlos de manera sistemática. Me gusta trabajar en clase, y si no da tiempo hacerlo la siguiente sesión. Yo no utilizo los deberes a diario como recurso ante la ineficaz organización del tiempo, sino solamente como refuerzo y ampliación. Me molesta porque solamente mando más deberes antes de las vacaciones, y el hecho de que la tutora hable de estos temas con los alumnos me parece den mal compañerismo. Son aspectos que hay que hablarlos fuera de clase porque sino los niños lo perciben como una guerra de a ver qué de deberes son más importantes. Casualmente una niña a la que he mandado a por fotocopias se ha encontrado con la tutora y la ha comentado la situación con lo que se ha presentado en medio de la clase para aclarar la situación. Es alucinante, qué tienen que oír los niños estas situaciones.

Pero lo que más me ha indignado han sido comentarios de la tutora como que hay que mandar un poco de cada asignatura, cuando ella tiene el monopolio absoluto del trabajo en casa. Pero lo que he hecho ha sido callarme, oír su versión y seguir con la clase como si nada. Cuando tenga que poner deberes les pondré cómo y cuando crea oportuno.

Martes 22 de abril de 2003

Resulta en apariencia complicado volver a retomar la dinámica de dar clase después de las vacaciones. Parece que no voy a saber coordinar las actividades, controlar el tiempo, mantener la disciplina, etc. pero sólo es ponerse, es como montar en bici o conducir un coche. A veces no sé como soy capaz de controlar tantas situaciones a la vez y dar un orden y un sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, creo que tiene una gran parte de intuición y de respuesta inconsciente.

Hoy he tenido clase con 4º y voy a hacer referencia a una situación que hasta ahora no he recogido en este diario porque he estado a la expectativa. Se trata de Ana, una niña cuyos padres son inmigrantes pero de un alto nivel profesional y económico. La madre de esta niña fue la que por Navidades me dijo el disgusto que tenía toda la familia por que Ana había obtenido un regular en inglés (en writing, en las demás destrezas bien) haciendo alusión a la necesidad de estar entre los mejores, de sacar notas estupendas para poder triunfar, etc. es decir una concepción de la educación que me sonaba a retrógrada y muy exigente. También me dijo que le iba a poner un profesor particular, que le mandase más deberes y le controlase, que la iba a castigar, etc. Más adelante, Ana sacó una nota aceptable en un examen de inglés pero sin destacar, generalmente no suelo darles los exámenes para que los lleven a casa y los firmen sus padres pero ante la insistencia de la tutora lo hice. Esta niña no entregó el examen a su madre por miedo a las consecuencias pero se enteraron y la castigaron durante un mes sin salir de la habitación estudiando inglés. El problema moral que se me plantea aquí es ¿debo informar a la madre de la situación de su hija sabiendo cómo es? Todavía no se la respuesta, pero he hablado con Ana y la he dicho que si tiene algún problema con las notas, los deberes, etc. que lo hable antes conmigo. De esta manera la puedo evitar castigos injustos cuando yo sé que su esfuerzo es alto y que la están atosigando demasiado. La situación parece que está ahora mejor porque la niña ha cogido confianza conmigo, tiene menos presión porque valoro su esfuerzo y porque ha comprendido que mi papel es ayudarla y no ser un espía de su madre.

Otro caso que quiero comentar por su evolución es el de Alberto. A este niño se le ha diagnosticado un 33% de minusvalía psíquica, y en mi opinión tiene rasgos de autista. La verdad es que cuando entró en mi clase después de dos meses en que no se consideró esta posibilidad tuve bastantes problemas con él y dudaba mucho que aprendiese algo. Me estropeaba las clases por su comportamiento de estar llamando siempre la atención, y refugiarse en rutinas (lectura de un cuento, decir el vocabulario, contar números...) que nada tenían que ver con el inglés. Actualmente Alberto reconoce y produce sin problemas los colores y los números del 1 al 10 en inglés utilizándolos en contextos distintos a la clase de inglés, es capaz de saludar y dar las gracias, reconocer y producir las partes del cuerpo, etc. A nivel de vocabulario y en las

destrezas orales tiene un nivel equiparable al resto incluso superior, pero le falla su iniciación a la escritura y lectura por sus dificultades psicomotrices. Esta es la razón por la que le evito situaciones en las que se pone tenso por tener que enfrentarse a tareas inaccesibles, por eso le adapto las actividades y mientras los demás trabajan individualmente yo repaso con él otros contenidos oralmente. Ahora me he acostumbrado a su presencia dentro del aula, ya conoce las rutinas, su comportamiento es aceptable y la dinámica de la clase, aunque un poco distinta porque tengo que prestarle más atención, funciona. El problema es que yo he considerado desde un principio que este niño no podía aprender inglés, y aunque no me he negado a su integración he tenido muchas dudas, y esto me preocupa porque qué hubiera pasado de no haber hecho la prueba, pues que el tutor le hubiera sacado en apoyo y se hubiera establecido como norma para otros cursos, con lo que este niño nunca hubiese aprendido inglés.

Otro caso es el de J. de 6º. Es un niño que no hace nada, no trae los libros, su comportamiento es inaguantable, etc. Esta situación se ha producido este año y es un chico que es inteligente pero parece que o bien quiere repetir para no ir al instituto o bien piensa que a pesar de lo que haga se va a ir por inaguantable. Los profesores estamos en un dilema porque por un lado estamos deseando que se vaya del centro si su actitud va a ser la misma como él dice el curso que viene o bien hacer que repita como quieren los padres. Yo soy de la opinión de que repetir supone un segunda oportunidad para aquellos chicos que son más lentos, han pasado por una enfermedad, han mostrado un cambio positivo de actitud, etc. y sobre todo en 2º, donde para mi es el mejor curso para repetir.

Repetir no debería tomarse a la ligera, ni como algo obligatorio cuando no existe una actitud positiva por parte de los padres y del niño, ni como un castigo, porque si no se convierte, sobre todo en estos cursos finales, en un recogedero de vagos que estropean a los demás.

Por último está el caso de dos niñas de 3º, Amanda y Cristina. Esta situación me desespera, porque son, al menos una claramente de educación especial, pero la madre se niega a reconocerlo a pesar de las evidencias. En el colegio se las presta a poyo y su integración es buena pero su rendimiento es infimo. El problema es que poco a poco y de manera inconsciente, y sobre todo por falta de información inicial, las he ido marginando en cuanto a la adaptación de las actividades. Como no participan no las pregunto, les pongo siempre juntas en las actividades, etc. y como el resto de la clase tiene bastante nivel apenas las considero a la hora de programar. Eso sí, estoy pendiente de si comprenden, si traen las tareas, etc. es decir las trato como a los demás precisamente porque nunca he considerado que tuviesen tantas dificultades. La razón está en la falta de información al inicio de curso, ya que se suele informar a los tutores, hay reuniones con el orientador, etc. pero no acudimos los especialistas, se considera a veces que esta información no nos es relevante. Yo me he enterado bastante tarde de las dificultades reales de estas niñas, a pesar de que lo detecté desde el principio, pero no me imaginaba esto con lo que me he acostumbrado a tratarlas como niñas con ciertas dificultades, lo que encaja al principio cuando los contenidos son mínimos y de repaso.

Lunes 5 de mayo de 2003

Hoy apenas he tenido clase porque ha habido excursión. Sólo he estado con infantil 3 y 4 años. Cada vez llevo peor dar clase en esto niveles, no me gusta y me supone un gran esfuerzo. En mi opinión, dar clase en infantil tiene mucho de vocación y de ciertas características personales como gran paciencia, creatividad, etc. mucho más importantes que las de un profesor de primaria, aunque sólo estemos hablando de unos años de diferencia. La propia dinámica del aula es distinta, la duración de las sesiones, etc. me da la sensación de perder el tiempo y de estar realizando un trabajo para el que no he sido preparado, igual que si se nos dice que durante tres sesiones a la semana vallamos a un instituto a dar clase en otra etapa educativa.

Hacerlo lo hacen y lo mejor posible, pero como profesional y con mi personalidad no me agrada porque me siento ridículo e infrutilizado a pesar de ser consciente de la importancia teórica que se le otorga a estas edades en el aprendizaje de un idioma. Sinceramente, dar clase en infantil es una de las razones por las que estoy pensando seriamente presentarme a las oposiciones de orientador, porque si estoy así ahora cómo me sentiré con 40 o 50 años tirado por el suelo y haciendo bobadas. Prefiero cambiar de nivel antes de que la edad me haga mal profesor introduciendo fichas de colorear y haciéndome cómodo como muchos profesores de inglés en educación infantil. Yo soy de la opinión de que deben ser las profesoras de infantil las que se preparen para dar inglés en estas edades, porque entre otras cosas lo podrán utilizar más constantemente e intercalar en actividades normales, alguna rutina, etc. consiguiendo mayor efectividad que nosotros de manera aislada en 1 hora a la semana.

Además hoy han estado insoportables, según la tutora porque se les nota mucho los cuatro días de puente que han pasado en casa, muchos de ellos haciendo lo que les da la gana, con lo que vienen al aula pensando que es una prolongación de su ambiente de mimos y atenciones. Yo la verdad no tengo paciencia cuando están así y lo paso mal porque me enfado, lo que es incompatible con la creación de un ambiente relajado, con la mascota, etc.

Martes 20 de mayo de 2003

En esta recta final de curso me siento muy cansado, sólo pienso en las vacaciones y soy consciente de que he perdido la ilusión y la vitalidad inicial. En parte la culpa está en saber que el año que viene no voy a estar aquí, ya que aunque tengo la responsabilidad de que los alumnos aprendan, de completar la programación, etc. la forma de enseñar ya no es la misma. Me pregunto para qué seguir con ciertas rutinas si el profesor que venga va a implantar las suyas propias, o ampliar los temas teniendo en cuenta la posibilidad de continuar el año que viene, etc. Me estoy limitando a cumplir con la programación lo mejor que puedo, entre otras cosas voy mal de tiempo y estoy cansado, me limito al libro y han desaparecido progresivamente, sobre todo en el primer ciclo, todos esos juegos, canciones, rutinas y actividades ajenas al libro. No obstante me siento orgulloso de lo que he hecho, ya que he enseñado y conectado con los niños mucho mejor que el año pasado y lo que importa ahora que se es novel ese mejorar cada año.

La primera hora la he tenido con 4º. Como no he querido comenzar el tema nuevo lo que he hecho ha sido darles las actividades de ampliación que vienen en el libro. Me han preguntado cuándo les voy a hacer el examen y la verdad es que lo he aplazado demasiado. Este es un tema que junto con la evaluación continua también ha decaído. A principio de curso hice las hojas de evaluación que luego me he dado cuenta de que no me han servido más que para anotar faltas de conducta y negativos. He notado muchísimo como he pasado de hacer un examen después de cada tema a despreocuparme por este asunto hasta la fecha de la evaluación.

Les he propuesto un proyecto muy sencillo pero que me sirve para que amplíen vocabulario sobre todo de verbos. La unidad didáctica trata sobre deportes pero da poco juego y el libro lo trata muy mal, así que con su colaboración hemos elaborado una lista de acciones básicas que se realizan en los deportes comenzando por las que ya conocen (to run, to jump...) y añadiendo otras nuevas (to kick, to throw the ball...). El proyecto consiste en escribir el nombre de un deporte, hacer un dibujo del mismo y escoger las acciones fundamentales relacionadas.

Uno de los principales problemas que tengo con este grupo y con el resto sigue siendo la corrección de los cuadernos y del Activity Book. El año pasado recuerdo que dedicaba una tarde cada quince días a esta labor, pero este año no lo he hecho, con lo que me encuentro cuadernos y libros sin ningún tipo de control y corrección, lo que me hace sentir mal. Creo que una de las razones es que al acumularse el trabajo se convierte en una labor complicada, pero si corrigiese cada actividad después de realizarla el problema estaría solucionado. Para esto las actividades individuales se deberían hacer antes del final de la clase, pero existe el problema de que hay alumnos que terminan antes y les tengo que tener preparadas actividades extra, con lo que se pierde mucho tiempo en el periodo en el que corrijo los cuadernos con ellos presentes, porque si me lo llevo a casa como hacen otros compañeros después ni lo miran y no puedes reflexionar con ellos en el momento.

Con 6º hemos comenzado el pasado simple maquillado con el tema de personajes famosos sobre los que se habla en pasado. La guía didáctica como siempre introduce como por arte de magia contenidos que tienen una explicación lógica (verbos regulares e irregulares) pero sin hacer referencia a las explicaciones gramaticales que se supone que debe realizar por su cuenta el profesor si es que quiere que haya un entendimiento básico. Lo que no se puede es presentar un input lleno de novedades, de verbos en pasado como si tal cosa porque los chavales se vuelven locos y se quedan en lo anecdótico, en el significado de ciertas palabras pero sin avanzar en el conocimiento de la lengua. Yo he tomado la decisión de explicar el pasado simple, aunque sólo la forma presente, porque si me meto con los auxiliares creo que se van a liar. No pretendo ir en contra del principio de evitar la gramática en primaria, no mando frases descontextualizadas (aunque tampoco me parece un crimen si no se abusa) ni les voy a mandar estudiar teoría. Simplemente les hago explícitas las reglas gramaticales para facilitarles el aprendizaje. En este sentido les he hablado de los verbos regulares e irregulares y como forman el pasado y les he facilitado una amplia lista. Mi objetivo no es que se los aprendan de memoria como yo hacía, sino que lo utilicen como diccionario, que lo manejen en el aula y se acostumbren a que existen, y si de paso se aprenden unos cuantos mejor. Yo les he tranquilizado y les he dicho que se los lean todos los días, que los miren y que los utilicen en las actividades para no limitarse a los cuatro que vienen en el libro.

Para comenzar con esta familiarización después de leer la historia con la que se introduce el tema les he pedido que en grupos localizasen todos los verbos en pasado y los clasificasen en regulares e irregulares. Me sorprendió lo motivados que estaban, quizá porque se lo tomaron como una competición, trabajando en silencio y concentrados. Pensé que sería algo que no les iba a gustar pero me he equivocado, no me dejan de sorprender los gustos de estos niños. El resultado fue muy bueno y me estoy pensando plantear una actividad similar en el examen.

A última hora con tercero me he dado cuenta de que no soy constante con los castigos. Hay cuatro niños que no me han traído todavía los deberes que mandé para Semana Santa, así que el otro día les di una nota para que la firmasen sus padres pero no ha tenido efecto más que en una niña, el resto o me han mentido diciendo que se la han dado pero que no la han firmado, o les da igual porque sus padres pasan. Me siento mal por la falta de constancia que tengo, no he tomado medidas porque el año que viene no voy a estar aquí y porque no me gusta castigar. Soy muy firme en la disciplina de clase pero no sé qué me pasa que me dan pena y no puedo dejarles sin recreo o tomar otras medidas y eso lo saben. Son conscientes de que en clase no se pueden pasar pero que no castigo de puertas afuera y se aprovechan. Espero tomar nota y no aflojar tanto el año que viene.

La verdad es que estas situaciones me ponen de muy mal humor ya que me siento impotente, reñirles o explicarles la necesidad de hacerlo no sirve de nada, sólo reaccionan con el castigo. No entienden el sentido ni la utilidad de los deberes para su formación y su futuro, para ellos no es más que un esfuerzo concreto e inmediato que no harán si no tienen una motivación externa fuerte (al menos la mayoría). Amenazarles con suspender, con que el año que viene..., no tiene efecto así que debo intentar, ya no porque es tarde, establecer un sistema de castigos firme y coherente el curso que viene y que ellos conozcan.

DIARIO CURSO ESCOLAR 2003-2004

Lunes 1 de septiembre de 2003: Llegada al centro.

Hoy me he incorporado al nuevo centro. No ha sido posible permanecer en el mismo ya que la plaza ha salido a concurso y ha sido asignada a otra profesora. La verdad que esto de la constante movilidad es un problema. Llevo tres años de profesor y he pasado por tres centros distintos esperando la adjudicación de destino definitivo. Por un lado prefiero estar en Valladolid y que no me manden a un pueblo, pero por otro es frustrante que una vez que te adaptas a un contexto determinado, a unos compañeros, y que conoces a los niños, te tienes que marchar y de nuevo a empezar. Esto supone un constante trabajo incompleto y una sensación de falta de identidad y de pertenencia a un centro, además cuando sabes, como en mi caso, a mitad de curso que te vas la motivación desciende mucho, te alejas un poco más de los problemas del centro que no ves como tuyos, piensas “total, el año que viene no voy a estar aquí”.

Además del estrés que supone empezar de nuevo, llegar a un centro en el que todos se conocen, donde no dominas los espacios, no sabes las clases que te van a asignar, el funcionamiento interno, el tipo de niños, los materiales de los que dispones, etc. no he podido empezar peor. Nada más llegar me han dicho que voy a ser tutor de un curso, cuando precisamente uno de los criterios que tuve en cuenta para elegir colegio fue que la plaza fuese sólo de inglés, lo cual venía claramente especificado en el listado de vacantes. Le he explicado al director que mi plaza es sin tutoría y así viene reflejado oficialmente, pero me ha dicho que a él le da igual que imperan las necesidades del centro. Después de una larga discusión he llamado al sindicato al que estoy afiliado y no me han dado otra solución que acudir a la Dirección Provincial a la Sección de Gestión de Personal de Primaria. Ha sido la primera vez que he requerido ayuda directa de la Administración para solucionar un problema de este tipo y la experiencia no ha podido ser peor. He pasado por dos despachos y tres personas que no han sabido qué decirme hasta que una señora muy amable se ha molestado en mirar los documentos de la elección de vacantes para decirme lo que yo ya sabía, que tengo razón. De vuelta al centro el director y el jefe de estudios han reconocido que deberían haber especificado el perfil de la plaza pero que necesitan un tutor y lo van a tener sea yo o no, y que la única manera de cambiar de centro es impugnar la elección y que acuda otro docente.

Lo de siempre, te dan la razón y te dan la salida para solucionar el problema, pero la solución es peor que el propio problema. ¿Quién es capaz de meterse en un lío de sindicatos, abogados, papeleos..., para impugnar un acto oficial con el fin de no tener tutoría? Haría el ridículo más espantoso, así que a callar y a tragar, ya que he visto que con la Administración no puedo contar. Ahora lo que me preocupa es que por esta discusión y por defender mis derechos el equipo directivo tenga una imagen de mí que no es real.

Otro de los problemas que he tenido hoy ha sido relativo al orden de elección de cursos y tutorías. Está claro que eligen primero los más antiguos en el centro, y en caso de empate los que tengan más años como funcionarios, al menos así se ha hecho siempre. Como ha venido otra provisional de inglés recién sacada la oposición no elijo el último y tenía la idea de evitar dar infantil, pero me he llevado la sorpresa de que es posible que no sea así. El director me ha contado un rollo sobre que la otra chica nueva tiene perfil de Primaria, que tiene prioridad por hacer desdobles en infantil, etc. lo que me ha sonado muy raro. Yo le he dejado claro que elijo antes y que por eso no paso ya que además de tener una tutoría sin tener por qué por un error a la hora de solicitar el personal me veía dando todo el día infantil, ya que es un centro con tres líneas. Parece que esto ha cobrado sentido cuando me he enterado por casualidad de que la otra chica es la hija de una profesora que se acaba de jubilar y que bastantes profesores del centro la conocían. No quiero pensar mal, pero que no me tomen por idiota, si no elijo antes pienso armarla en el claustro.

Martes 2 de septiembre de 2003:

Como se suele decir “el que no llora no mama”. Parece que han tenido en cuenta mis protestas y no he elegido el último. He preferido 5º C como tutor en donde sólo voy a dar inglés y lengua castellana, también he escogido 6º B y C, 3º A y no he tenido más remedio que coger infantil de 4 años para completar horas. De lo que podía haber sido no estoy descontento del todo porque me he librado del primer ciclo, que es lo que más esfuerzo supone y donde menos a gusto estoy, prefiero los cursos superiores.

Por otro lado, el director ha aprovechado el claustro para presentarnos al resto de compañeros, en total unos treinta, tres veces más que el año pasado. Me parece que el clima de familia entre compañeros, el conocer los nombres de todos los niños del centro, conocer a los padres, etc. se ha terminado. Es un macrocentro y me da la sensación de que aquí cada uno hace su trabajo, va a su “bola” y se relaciona, si es que lo hace, con un grupo muy reducido de compañeros. Ya he observado que hay subgrupos, por un lado las de infantil, que al tener un edificio aparte yo creo que sólo ven al resto en los claustros, los que yo llamo “aislados” (que son los que en mi opinión peor lo pasan) y los grupos por especialistas, excepto en inglés. Somos cuatro, la chica nueva, una profesora ya mayor, la Secretaria (que me ha empapelado su tutoría, ahora lo sé) y yo. La verdad es que dos años esperando compañeros para poder intercambiar ideas, materiales, etc. y me encuentro con esto. Las dos profesoras apenas se hablan entre ellas, se critican y pretenden apropiarse de los “nuevos” para tener un mayor apoyo. Yo si algo he aprendido es a no posicionarme ante estas desavenencias y sacar mis propias conclusiones sobre las personas manteniéndome imparcial. De todas maneras he observado que son muy maniáticas con sus espacios, sus materiales, etc. son de las que no quieren que toques nada, con lo cual ni hablemos de coordinarnos.

Viernes 5 de septiembre de 2003:

Ya llega el fin de semana, y lo necesito porque este periodo de adaptación es muy estresante. La verdad es que estos días en los que no ha habido reuniones me he pasado la mayor parte del tiempo colocando la clase, limpiándola, organizando materiales, etc.

Durante esta semana me he dado cuenta de que mis primeras impresiones son ciertas, sobre todo en lo que respecta a los compañeros. Cada uno tiene su reino, que es su clase, pudiendo estar perfectamente todo el curso sin cruzar más que un “buenos días” por el pasillo, lo cual en parte entiendo aunque echo de menos la complicidad que tenía con los compañeros en los dos centros de línea uno en los que he estado anteriormente. Con respecto a los compañeros de inglés, lo que pensaba, cada uno por su lado, excepto con la otra chica nueva. No sé si tiene que ver la edad o la formación inicial, pero parece que los profesores noveles tenemos más predisposición o necesidad de trabajar en grupo.

A media mañana, las otras dos tutoras de 5º, la compañera nueva de inglés y el de educación física nos hemos ido a tomar café. Parece que nos hemos juntado los más comunicativos y he pasado un buen rato, creo que necesitaba sentirme integrado.

Miércoles 10 de septiembre de 2003:

Ya tengo todo preparado para empezar mañana con los niños. He organizado todos los materiales de inglés (principalmente fotocopias y flashcards) por temas en carpetas individuales para facilitar su uso, he organizado también los espacios de la clase, principalmente la biblioteca del aula y los materiales para lengua castellana, aunque no hay muchos.

A media mañana hemos tenido una reunión informal en la que se han planteado temas que me quedan un poco lejanos pero que intento comprender para hacerme una idea más precisa del centro. Lo que me ha parecido indignante ha sido la actitud de algunos compañeros leyendo el periódico o hablando de sus cosas sin prestar la menor atención y molestando. Si no quieren ir que no vayan, pero algunos llevan su “independencia” por llamarlo de alguna manera a extremos, los problemas son de todos no sólo del director.

A última hora me he enterado de que había una reunión de padres de niños de Infantil a los que voy a dar clase. Me ha molestado que no se me haya avisado por lo menos para presentarme a los padres, porque aunque en menor medida también formo parte del profesorado en este nivel y no me parece lógico encontrarme a un padre por el pasillo y que no sepa quién soy ni como me llamo. Así que me he presentado allí con toda mi cara porque creo que es lo correcto, me he metido en cada clase, me he presentado a los padres y les he dado unas directrices básicas de cómo voy a actuar en estos niveles. No he tardado ni cinco minutos y han agradecido mi presencia, ya ves lo que cuesta hacer esto.

Jueves 11 de septiembre de 2003:

Hoy han llegado los niños. Para mí es uno de los días más importantes del año porque los niños se forman una primera impresión que en caso de ser negativa o errónea es luego bastante difícil de cambiar. Desde que cursé la asignatura de Psicología Social dentro de la licenciatura de Psicopedagogía he tenido muy presente esta cuestión que aunque parece trivial puede determinar en parte el comportamiento de los alumnos el resto del curso. Todavía me acuerdo del consejo que me dio un profesor durante uno de mis periodos de prácticas al asegurarme que según te vieran la primera semana así te iban a ver el resto del año y que por tanto era mejor atarles en corto ya que después hay tiempo para darles más libertad y en el momento en que quieras recuperar el orden basta con una palabra o una mirada. Lo mismo ocurre con respecto a las normas básicas de comportamiento dentro y fuera del aula. Tengo comprobado la gran importancia de dar unas directrices muy claras desde el principio, incluso negociarlas y escribirlas, para que los niños sepan a qué atenerse y cuál es el límite de sus acciones. No obstante, es insuficiente esta medida si después no existe una coherencia y una constancia por parte del docente a la hora de ponerlas en práctica porque de lo contrario los niños van a estar desorientados y tú pierdes la credibilidad. Esta es una de mis batallas cada año, ser capaz de aplicar en cada momento los mismos criterios (sobre todo en los castigos) y hacer que las normas se cumplan hasta que vea, generalmente a partir del segundo trimestre, que las han interiorizado pudiendo relajar el clima del aula. Teniendo en cuenta esto, estas primeras sesiones con mi clase de 5ºC las he dedicado a presentarme, darles el horario, hablar de los profesores y asignaturas que van a tener, los libros, etc. pero sobre todo dejo muy claras las directrices de la tutoría y las normas de clase mostrándome muy serio y firme a pesar de que siendo su primer día de colegio se me pueda acusar de aumentar su ansiedad pero estoy seguro de que no les voy a crear un trauma.

En cuanto a los niños he visto una gran diferencia con respecto a los dos cursos anteriores. En los colegios en los que he estado la mayoría de los niños pertenecían a familias de clase baja o muy baja y a minorías y siempre había uno o dos elementos en cada clase con conducta altamente disruptiva. Quizá esta es la razón por la que he venido tan a la defensiva, porque es lo único que he conocido, pero al ver a los niños con sus libros forrados encima de la mesa (el año pasado hubo alguno que estuvo todo el curso sin libro), tan formales y bien vestidos me pareció estar en un colegio privado. Han estado todos en silencio y muy atentos, incluso alguno tomaba notas de lo que decía, así que les he tranquilizado un poco. Me parece que este año va a ser muy diferente y realmente voy a poder poner en práctica mi forma de enseñar y recuperar mi ilusión por la enseñanza porque estos dos años anteriores he lidiado con lo peorcito.

Martes 16 de septiembre de 2003:

Esta mañana se puede decir que ya hemos comenzado el curso como tal después del periodo inicial de adaptación. A primera hora he tenido lengua con 5ºC así que como estoy un poco perdido todavía, al igual que ellos, he optado por empezar con el libro de texto. La verdad es que me parece demasiado sencillo aunque está muy bien organizado por apartados y existe coherencia y conexión entre los contenidos que presenta lo cual me gusta porque facilita la enseñanza y el aprendizaje. Creo que he puesto en práctica una rutina sin darme cuenta, una rutina universal que puedo haber adquirido durante mi formación inicial sin darme cuenta, y es la de activar los conocimientos previos sobre el tema, explicar los contenidos y pasar a las actividades. Es el proceso más sencillo dadas las circunstancias ya que más adelante, cuando coja confianza con la materia, podré distanciarme un poco del libro y plantear otras posibilidades. En definitiva, el libro de texto se presenta como el salvador de los profesores noveles ya que te da mucha seguridad en momentos de incertidumbre como este de inicio de curso, y te permite ganar el tiempo suficiente hasta que llegas a conocerles (intereses, capacidades...) y puedas adaptar tu enseñanza a sus características.

El principal problema con el que me estoy encontrando no es dar la clase, sino las tareas de casa. No sé qué cantidad es la apropiada ni qué tipo ya que me puedo quedar corto si tengo en cuenta el nivel de los niños del curso pasado o me puedo pasar el primer día y que los padres se molesten. Finalmente les he pedido que terminen las actividades de la lección y ya veré más adelante lo que se les puede exigir. Por otro lado, teníamos unas actividades que corregir lo que también me resultó incómodo porque no se cómo suelen hacerlo en este centro o con esta clase, si en común (como prefiero) o bien individualmente prestando mucha atención al cuaderno. Parece una tontería, ya que en teoría cada docente tiene su forma de actuar, pero si algo he aprendido es la necesidad de adaptarte en parte, sin perder tu identidad, a la forma de trabajar en cada centro, a la de los compañeros y a la de los niños. Es decir, tengo que empezar de cero y olvidar cómo actuaba el año pasado porque son centros muy diferentes. Por ejemplo, en el tema

de los deberes no te podías pasar porque los niños apenas los traían con lo que el trabajo en el aula era lo esencial, en cambio aquí me da la sensación que hacen lo que les pidas.

Por otro lado, sigo manteniendo una actitud seria y firme, ya no como estrategia para el control de la conducta sino porque no tengo confianza con los niños y el clima no está definido. El resultado es que son sesiones muy frías donde voy al grano y no me salgo de lo programado, apenas doy participación y no tolero ninguna salida de tono (que por cierto no se han dado). No me preocupa en exceso esta situación inicial porque sé que al final va a surgir un clima de confianza y de amistad en donde los niños conocen el límite y por tanto no surgen apenas problemas.

Después he tenido clase de inglés en 6º. De momento me estoy limitando a realizar una evaluación inicial para conocer por encima su nivel. El problema es que realmente no se los contenidos que han trabajado otros años por lo que he decidido no elaborar mis propias pruebas antes de analizar al menos el libro de texto del curso pasado. En el recreo he ojeado dicho texto, de la misma editorial que el de este año, y he visto que había unas pruebas sencillas síntesis de cada lección así que las he fotocopiado para hacerlas estos días al menos para comprobar qué contenidos han visto. Por otro lado, también voy a realizar algún juego oral, unas lecturas, un dictado..., para ver su nivel respecto a las cuatro destrezas básicas independientemente de su dominio de los contenidos porque muchas veces engaña. En este sentido, la evaluación inicial creo que debe centrarse en dichas destrezas más que en el dominio léxico y gramatical porque al final nos limitamos a evaluar el “writing” con estas pruebas que proponen los libros de texto. No obstante, el hecho de contar con estas pruebas resulta más cómodo y me hace perder menos tiempo ya que sabes a qué atenerte en cuanto a los contenidos y los tópicos que han trabajado y no como el año pasado que hice la evaluación inicial por mi cuenta y fue un caos porque no sabes limitar ni establecer los aspectos a evaluar.

Lunes 22 de septiembre de 2003:

Lo bueno de cambiar de centro y de clase cada año es que tienes la posibilidad de empezar de cero y corregir los errores anteriores. En este sentido estoy poniendo mucho empeño como tutor en el orden y la disciplina quizá porque es el primer año que veo que es factible por el tipo de alumnos que tengo. Les puedo exigir más en cuanto a deberes, subir y bajar en orden, etc. sin tener que recurrir a situaciones de tensión porque ya tienen adquiridos muchos hábitos. Así da gusto trabajar, con niños con los que se ha trabajado bien anteriormente y cuyas familias contribuyen en vez de destruir el esfuerzo del profesorado. En este sentido, creo que tengo que aflojar el grado de exigencia y relajarme en el aula ya que son muy trabajadores y tampoco es necesario mantener este clima de excesivo distanciamiento si quiero conocerles realmente y que exista una relación de confianza que permita desarrollar la función tutorial. Tendré que empezar a hacer alguna broma y a sacar temas que les interesa como la “play station” o las series de moda ya que es algo que les sorprende porque están acostumbrados a un profesorado muy mayor y por tanto a un desfase generacional excesivo. A veces creo que nos ven como seres neutrales, sin vida propia, sin saber de donde hemos salido, por tanto cuando les das alguna información sobre lo que haces, tus aficiones..., lo agradecen mucho y les facilita el establecimiento de lazos afectivos.

Antes del recreo he ido a dar clase a infantil. He observado que hay una tutora que se hace las despistada a la hora de salir del aula y no sé si lo hace porque quiere controlar lo que hago (lo cual no voy a consentir como profesional) o porque se siente en la obligación de echarme una mano. Lo que está claro es que no pienso pasar por la misma situación que el curso anterior donde después de más de un mes dando las clases de manera incómoda pase por el trago de pedirle que se fuese. Así que esta mañana para evitar malentendidos le he dicho claramente que no hacía falta que se quedase y que estaba más cómodo solo. Ella no ha dicho nada pero sé que la ha sentado muy mal y me ha puesto de excusa que aprovecha para hacer cosas de clase. Por otro lado he estado muy a gusto con los niños a pesar de que son más de veinte porque tienen hábitos muy buenos en cuanto a orden, turno de palabra y sobre todo mantenimiento de la atención. La verdad es que prefiero a veinte como estos que a diez como los del año pasado ya que eran niños inquietos y con las normas todavía no interiorizadas.

Después del recreo he tenido que castigar a mi clase por mal comportamiento ya que algunos después de tocar la sirena siguen jugando, tardan en ponerse en la fila y suben armando jaleo. Esto es mejor cortar por lo sano e invertir un mes sacrificándose si hace falta para poder relajarse el resto del curso. Si no, tengo comprobado que los castigos son constantes y la falta de disciplina va a más hasta que se te va de las manos, así que la respuesta debe ser desproporcionada. En este sentido les he dejado sin la hora de informática que les encanta y hemos aprovechado para trabajar lengua. Ahora que lo comento, realmente

esto de la informática es un caso aparte. Resulta que no existe una asignatura como tal, ni una programación, sino que cada docente si quiere o si puede hace más o menos lo que considera más acertado. Tampoco existe un tiempo dedicado a las nuevas tecnologías ya que aparece en el horario dentro de la hora de tutoría pero el tutor tiene la libertad de utilizarlo según convenga y muchos de ellos no pisan la sala de informática en todo el año porque no saben. Eso sí, en las disposiciones oficiales queda muy bonito lo de la introducción de las nuevas tecnologías desde Infantil cuando es totalmente falso ya que en sí no aprenden informática sino que cada tutor utiliza los software de distintas asignaturas o como mucho utiliza internet. Si no fuera por las academias y por la presencia de ordenadores en bastantes hogares los niños se limitarían a saber encender el ordenador y jugar pero serían incapaces de escribir un texto en “word”.

Miércoles 24 de septiembre de 2003:

Hoy he tenido a primera hora clase de inglés con 5º. Como me pasa siempre me cuesta aflojar el clima de disciplina hasta que no cojo confianza con los niños. No es que me de vergüenza cantar una canción con los mayores, ya lo he hecho, sino que la enseñanza del inglés es bastante dinámica y es menos “seria” que otras materias, con lo que me resulta difícil cambiar de role tan rápidamente. Esto hace que en parte inconscientemente rechace aquellas actividades que requieren un clima de mayor confianza y apertura en el aula que yo todavía no he conseguido, como es el caso de utilizar los posters, cantar una canción, etc. Supongo que es como cualquier relación que comienza, al principio es más seria o distante y a medida que pasa el tiempo se gana confianza, y aunque como profesional debería ser neutral, la relación que se establece es entre personas que no se conocen y que no tienen confianza, aunque sean niños. En este sentido, he evitado un juego de órdenes que suponía movimiento, y estaba dudando en cantar la canción, lo cual al final lo he hecho porque me parecía excesiva e irracional mi postura. No obstante no me preocupa en exceso porque todos los años empiezo así el curso y luego el clima del aula es muy abierto y dinámico.

Por otro lado, les he hablado desde el principio en inglés a pesar de que no están acostumbrados del todo. Apenas han protestado, prestan atención y parece que les gusta, pero lo que me preocupa es por qué con estos niños no he tenido duda en hacerlo y con los del año pasado sí. Creo sinceramente que las bajas expectativas que tenía sobre esas clases (sólo las de los mayores) me influyó en exceso. La evaluación inicial que hice dio resultados bajísimos, tuve que pasarme bastante tiempo repasando conceptos básicos (razón por la que no pude terminar la programación) y opté por asegurar el aprendizaje y la comprensión al máximo utilizando el español. En cambio, este año me encuentro ante alumnos muy trabajadores e inteligentes, pero no sé hasta qué punto hice bien al tomar esa decisión.

Antes del recreo una profesora de infantil me ha preguntado qué tenía que hacer para apuntarse a un curso ya que soy el representante del centro ante el CFIE. La verdad es que me presenté voluntario por dos razones, la primera porque nadie quería hacer nada (medios audiovisuales, encargado de laboratorio, encargado de fotocopias...) y la segunda para justificar las horas “libres” del horario donde siempre te acaban poniendo apoyos que al final siempre hacemos los nuevos, a pesar de conocer menos a los alumnos y tener menos experiencias. Mi función como representante es informar sobre los cursos que salen, las solicitudes, etc. pero no ir al CFIE a llevarlas como pretende esta compañera. Si piensan que voy a estar cada dos días llevando solicitudes lo llevan claro, como mucho se la envió por internet por hacerla un favor pero ya es hora de que espabilen en las nuevas tecnologías porque en mi opinión la típica excusa de “es que a mi edad ponerme a aprender...” es absurda, debería ser obligatorio la formación en este campo.

Después del recreo he tenido clase con 6º C. Justo cuando llegaba a clase han venido tarde y corriendo por el pasillo un grupito de cinco niños. Les he tenido que reñir y dejarles fuera cinco minutos aparte de apuntar sus nombres para informar a la tutora. Sé que la medida ha sido excesiva, pero soy de la opinión de que más vale cortarles al principio con dos o tres castigos fuertes que estar todo el año detrás de ellos, lo cual les termina perjudicando a ellos y a la clase. Por lo demás es un grupo que parece responder. Me traen siempre el material y los deberes hechos, lo cual quizá es normal, pero yo no estoy acostumbrado a estos hábitos de trabajo, interés y atención. Con lo que respecta al uso del inglés en el aula intento hacer gestos y hablar despacio y parece que me entienden perfectamente a tenor de las respuestas correctas. Por otro lado, y como con 5º, estoy poniendo especial énfasis en la pronunciación lo cual les llama mucho la atención y les gusta. No estoy haciendo como en cursos anteriores donde intentaba establecer situaciones propicias, ahora en cuanto sale una palabra adecuada hago un paréntesis y explico aspectos de

pronunciación para después seguir la clase. Esto me permite ganar tiempo y que se acostumbren desde el principio a pronunciar correctamente.

No obstante, uno de los principales problemas que me encuentro sigue siendo el de la corrección y evaluación. Tengo el tiempo justo para dar las clases y desarrollar la programación como para dedicar tiempo a la corrección individual de las actividades. Lo que hago es corregirlas en común, pero tiene el inconveniente de que no me aporta información sobre la marcha individual de los niños, lo que intento paliar planteando actividades de carácter evaluativo que sí recojo por su importancia. Corregir uno a uno los cuadernos de tantos niños es una labor agotadora que requiere mucho trabajo en casa y en lo que no veo un beneficio claro ya que nadie te asegura que el niño vea sus errores y reflexione sobre ellos.

A última hora he tenido clase con 3º A. Siempre me toca a esta hora las tres sesiones, con lo cual los niños están muy cansados igual que yo, precisamente cuando son estas clases con los pequeños las que más esfuerzo requieren al tener menos hábitos de trabajo y autonomía. Requieren constante atención, mantener la disciplina, asegurarse su comprensión, corregir las actividades individualmente, etc. La verdad es que hoy la falta de atención y el revuelo ha sido constante, pero comprendo que después de toda la mañana no puedes pretender tenerles siempre atentos.

Para colmo me ha pasado algo que no soporto, olvidarme algún material o fotocopias que tenía preparadas. Me pasa en bastantes ocasiones por el poco tiempo que tengo para desplazamientos. El colegio es tan grande que voy estresado y corriendo a todos los sitios, tengo que cambiar de materiales en pocos minutos y llegar a tiempo ya que los tutores me esperan para cambiar de aula y se quejan. Lo ideal sería dejar los materiales en cada aula, pero entonces no puedo llevármelos a casa para preparar las clases, así que a seguir cargando con la maleta, yo no sé donde están esas clases de idiomas de las que hablan. Menos mal que siempre salgo del paso porque programo más actividades de las que me va a dar tiempo para estos imprevistos, así que no ha habido ningún problema. Finalmente he comenzado el tema 1 sobre “the classroom” y me he dado cuenta de que inconscientemente me han surgido las mismas rutinas que utilizaba el año pasado como el juego de “pick up and put down” con realia (lápices, regla, goma...), los saludos, la canción, etc. falta la rutina del tiempo pero no creo que tarde.

Jueves 25 de septiembre de 2003:

Hoy a segunda hora he tenido que salir del paso en lo que respecta a la necesidad de coordinación con los demás tutores de 5º. Otros años no he tenido este problema ya que al ser centros de línea uno cada tutor podía seguir su ritmo y tomar mayor número de decisiones bajo su criterio. En cambio ahora, es necesario que entre los tres quintos se lleve más o menos el mismo ritmo para evitar quejas de los padres, para realizar actividades en común, etc. Lo que más me ha sorprendido es que se haga todo por mayoría, es decir si se decide hacer una actividad extraescolar la debemos hacer los tres tutores por eso me han consultado. También me han preguntado que si había terminado el tema 1 de lengua porque van a hacer el primer control el Lunes, cosa que yo no he tenido presente dando las clases a mi ritmo al igual que he hecho siempre con el inglés. Yo en principio lo entiendo, pero me parece una forma de limitar la libertad del docente, no todos los niños van al mismo ritmo ni yo doy la misma importancia a todos los contenidos, por eso lo que me han dicho de un tema cada quince días y el control no me ha hecho mucha gracia, pero voy a acatarlo, porque aunque no es la idea que tengo de lo que es la coordinación no voy a destacar en este sentido.

Por tanto en la clase de hoy, y dado que vamos retrasados, les he anunciado a los niños lo del primer control y que tenemos que avanzar un poco más rápido. Lo que he hecho ha sido asegurar los contenidos básicos y hacer los ejercicios de forma oral para ganar tiempo, además el apartado referido a cómo estudiar solamente vamos a leerlo si da tiempo. Lo bueno es que ya tengo esta coordinación presente y seguiré el ritmo acordado.

En lo que respecta al inglés no hay ningún tipo de coordinación ni comunicación. No sé para qué tanto interés por tener compañeros de área, si en mi caso (que espero que no sea siempre así) se limita a una lucha por el material y los espacios y cada uno a su “bola”. Para rematar, el ambiente que existe entre los especialistas y las tutoras de infantil no es el más adecuado. Yo no tengo la culpa de que hayan tenido o tengan malas experiencias con otros compañeros, aunque también entiendo que al no conocerme quieran dejar las cosas muy claras porque yo sé como trabajo pero ellas no. Lo digo porque hoy me ha lanzado una de las tutoras de 4 años una indirecta sobre la hora a la que he llegado. La verdad es que se me pasó la hora estando con los míos en Lengua, pero también es cierto que durante este mes son sólo 20 minutos y

en lo que llegas tardas al menos cinco minutos. Ya advertí que me dejasen la hora anterior libre, así que como no puedo darme más prisa no tengo ningún remordimiento.

En lo que respecta a las clases me estoy dedicando a enseñar las rutinas del saludo, la canción de inicio, la presentación de la marioneta y la despedida. Entre medias sólo me está dando tiempo a repasar un poco los colores, contarles un cuento o como hoy jugar al juego de “robots” que me es muy útil para mantener el orden en clase: “walk slowly”, “stop”, “sit down”, etc. No obstante, este año he decidido utilizar como material extra el libro de texto por dos razones, la primera por el número de niños (20 o más por clase) y la otra porque quiero probar a dar las clases siguiendo otro tipo de materiales y programación más estructurada. Yo no soy partidario del libro, y voy a utilizarlo con moderación, pero me gusta el proyecto ya que también gira en torno a cuentos como hago yo, pero además ofrece materiales extra manipulables como pegatinas, recortables, etc. No obstante mi intención no es que se pasen la mitad de la clase haciendo fichas, las cuales no tienen sentido si no van acompañadas de un input comprensible.

A última hora, ya que los jueves tengo dos ratos “libres”, he tenido clase con 3º. La verdad es que enseñar en estas condiciones es bastante difícil ya que los niños están siempre cansados y muy revueltos. Ponerse firme funciona en el momento, no es como con los mayores que tienen más miedo al castigo, estos son pequeños y no pueden remediarlo. Parece que comienzo a entenderles un poco más, pienso en ellos, en sus necesidades y entiendo que no lo pueden evitar, no como el año pasado que me sacaba excesivamente de quicio estas situaciones en el aula.

Como siempre y siguiendo mi rutina de presentación de contenidos he elaborado un “picture dictionary” con dibujos de todos los materiales de la clase, ampliando los del libro ya que en la evaluación inicial que hago en cada tema me han demostrado que los básicos los conocen (pencil, rubber, ruler...) así que he tenido que modificar el del año pasado porque tienen más base. Me gusta primero trabajar el vocabulario básico oralmente, utilizando si es posible realia y cuando está consolidado lo escriben debajo de cada dibujo, así confeccionan una ficha de referencia para cualquier consulta que van interiorizando visualmente. Cuando la terminen de confeccionar y hayan consolidado el vocabulario básico es cuando seguimos con el libro, las “listening”, actividades de “writing”, etc. con mayores garantías de éxito, ya que considero que en estos niveles los campos semánticos son la base de la comprensión y el desarrollo de las destrezas orales y escritas.

El problema con el que me encuentro es que de momento soy incapaz de utilizar el inglés en esta clase. El estrés que me produce su falta de atención producida por el cansancio hace que anteponga la comprensión de las actividades al uso del inglés. Me estoy dando cuenta de que cuando más utilizo el inglés en el aula es cuando tengo altas expectativas de los alumnos y un clima relajado, o también cuando los recursos visuales y materiales lo facilitan, como en infantil. En estos niveles, la necesidad de dar los contenidos unido a su falta de autonomía y atención puede al deseo de utilizar el inglés, al menos los primeros meses hasta que se asientan como otros años, al menos eso espero. Finalmente, aquí sí que corrijo las actividades de modo individual, precisamente por esta falta de autonomía, pero lo hago en el aula y con ellos presentes. Lo que he conseguido por fin es establecer un momento de corrección, al final de la clase cuando están trabajando individualmente para consolidar los nuevos contenidos. Al estar en silencio voy llamando uno a uno y evito esas incómodas colas en mi mesa a cualquier momento.

Lunes 29 de septiembre de 2003:

Hoy a primera hora he dado lengua castellana. Aunque es un área en principio cercana o similar en cuanto a didáctica, procesos cognitivos de aprendizaje, etc. que el área de inglés, la verdad es que las diferencias son mucho mayores. El uso de la lengua materna se convierte en un instrumento más que en un objetivo, la comprensión de los niños esta mucho más asegurada y el aprendizaje no es tan acumulativo con lo que un niño que durante un periodo vaya mal puede remontar más fácilmente. En cambio, en inglés, la lengua es objetivo e instrumento con lo cual es complicado lograr una comunicación fluida cuando están aprendiendo el instrumento para lograrlo, y cuando además es un proceso acumulativo en donde un niño que se ha descolgado le cuesta aprender porque no ha conseguido un desarrollo adecuado de las cuatro destrezas básicas y no las desarrolla porque no aprende, porque carece de la base necesaria, es la pescadilla que se muerde la cola. Esta es la razón quizá de por qué me siento más a gusto y seguro impartiendo lengua, y me parece más sencillo que el área de inglés. La verdad es que es mucho menos estresante porque los niños son mucho más autónomos, ya que dominan la lengua, y lo que hay que hacer es perfeccionarla, es como enseñar inglés a unos niños que dominan la lengua extranjera y sólo quieren perfeccionarla o practicarla en distintos contextos. Además la organización del libro de texto, los

materiales, etc. te facilitan mucho la labor, no como en inglés donde el tiempo nunca es suficiente porque se pretende que aprendan una lengua practicando tres horas a la semana cuando el aprendizaje de la materna a requerido años de inmersión total y práctica constante. Esto genera la ansiedad de que nunca son suficientes materiales, actividades extra, etc. cuando lo que realmente es la clave es el tiempo, la práctica y el uso de la lengua.

A segunda hora he tenido inglés con 3º A. De nuevo se me han olvidado los materiales, pero esta vez les he dejado un momento solos porque no darles las actividades de refuerzo que tenía preparadas supone perder un día. Tengo la sensación de que si me limitara a seguir la programación del libro y los materiales que vienen los niños no aprenderían nada, por lo menos en cuanto a la lectura y escritura, se piensan que por hacer un password o un par de fichas del activity book van a asimilar correctamente el spelling, o por hacer cuatro juegos con flashcards y una "listening" van a interiorizar las palabras y las van a discriminar en otros contextos. Lo que yo hago es centrarme en un tópico y machacarlo al máximo para afianzarlo, centrarme en las capacidades básicas a desarrollar y olvidarme en parte de las florituras de los libros de texto actuales. Es triste pero muchas actividades que se proponen no salen rentables si se tiene en cuenta la relación tiempo y esfuerzo con resultados. Las propuestas son muy motivantes para los niños, pero en mi opinión el área de inglés se ha convertido en un pequeño circo en clase olvidándose de que una lengua se aprende espontáneamente, jugando, etc. cuando se está expuesto a ella durante un tiempo suficiente, sino, es necesario ir más al grano. Sinceramente me encuentro con actividades que teniendo en cuenta las posibilidades reales de los niños son una estupidez y una pérdida de tiempo, y dudo mucho que los que elaboran los libros sean profesores, y si lo son se han dejado engañar por la fiebre de las florituras y los materiales en esta área, los cuales no tienen en ninguna otra. Lo que más me molesta es que oyes comentarios de cómo se lo pasan en inglés, más que cuánto aprenden. En mi opinión, nos estamos pasando con "el circo del inglés" especialmente cuando no es de utilidad real para el aprendizaje de una lengua. En resumen cada vez me gustan menos algunas propuestas y cada vez estoy más desencantado y me adapto menos a ellas. Me parece un negocio en toda regla.

Antes del recreo he tenido clase con infantil. Hasta el miércoles no empieza el horario de octubre de media hora, así que como casi no da tiempo a nada estoy aprovechando para consolidar las rutinas. La verdad es que estas rutinas son más y me salen inconscientemente aunque no lo tenga planificado. Me he dado cuenta de que las rutinas llegan a ser muy concretas y puntuales, utilizo sin pensarlo las mismas expresiones (sobre todo con los cuentos) que los años anteriores, incluso el orden de las actividades. Es como si las actividades que tienen éxito y me gustan las interiorizase y emergiesen en contextos similares de la misma manera que antes. Esto facilita bastante la labor porque poco a poco me estoy haciendo con un banco de actividades mentales que funcionan y que puedo utilizar como rutinas como complemento de otras propuestas o programaciones. Son actividades que encajan en cualquier momento y tópico y que me vienen a la memoria en el momento adecuado, con lo que poco a poco me siento más seguro y a gusto en infantil y me dejo llevar más por la improvisación y por los niños, los que en mi opinión marcan el ritmo y la dirección de la clase con sus propuestas e intervenciones. La verdad es que dar clase en infantil ya no me obsesiona ni me produce tanta ansiedad como otros años, precisamente porque el miedo a quedarme en blanco, a no saber qué hacer con ellos, cómo estructurar los espacios y los tiempos, etc. ha desaparecido con la práctica.

Por otro lado, el miércoles voy a comenzar con el libro a ver qué tal, más que nada por probar algo nuevo ya que los dos años anteriores no lo he utilizado, quizá por el reducido número de niños. Si no me convence me centro sólo en los cuentos y las actividades relacionadas, y el resto lo adapto a las necesidades de la clase.

Después del recreo he llevado a mi grupo a informática, pero antes hemos elegido delegado/a. Aunque puede considerarse un requisito que no supere los cinco minutos, yo lo he planteado sin decirselo como una actividad más de aprendizaje, ya que realmente a mi no me hace falta un delegado o delegada para nada y los niños apenas lo utilizan, pero es una buena manera de desarrollar valores democráticos y aprender un poco del proceso electoral. Por ello he elegido un presidente de mesa un vocal y un secretario, hemos hecho hincapié en el momento de reflexión, en los criterios de selección (no votar por simpatía...) y en el proceso, dándole la necesaria importancia. Lo que más me ha sorprendido del resultado es que los que en teoría son más populares apenas han recibido votos, en cambio una niña nueva en el centro, más bien tirando a tímida, ha sido elegida delegada. La verdad es que me ha roto los esquemas, porque aunque se ha integrado bien no suponía que tanto.

A última hora he dado clase a 6º B. La verdad es que están muy pesados a estas horas y tengo de tres sesiones dos al final del día. Además de habladores es una clase con una gran diferencia de nivel, lo cual supone un problema. Hay un grupo que va a academia con lo que participan mucho y trabajan, pudiéndoles exigir más, en cambio hay otro grupito que se nota que detestan el inglés y necesitan que se les machaque lo mismo constantemente y no se esfuerzan. De momento sigo un ritmo intermedio porque estamos a principio de curso, pero no puedo pasarme el año repasando contenidos que ya deberían estar asimilados. Por ejemplo hoy hemos empezado el tema referido a la televisión, tipos de programas, etc. siendo el principal objetivo intercambiar información sobre las programaciones, lo que requiere dominar las horas. Me va a tocar explicar esto de nuevo, porque algunos no tienen ni idea mientras otros sí, el problema es que no es suficiente con mandarles actividades extra o de refuerzo para refrescar o recordar unos contenidos, sino que es explicarlo de nuevo, con lo que se pierde mucho tiempo. Lo que pasa es que en esta área al ser contenidos acumulativos, como en matemáticas, las lagunas son un verdadero problema, pagando algunos profesionales las incompetencias de otros. Una cosa es la atención a la diversidad, atender a niños con diferentes niveles, y otra es enseñar a niños que saben, que tienen la base mínima y otros que no, porque acabas dando en sexto los contenidos de cuarto, perjudicando a los que quieren avanzar. Lo que pasa es que en inglés el concepto de apoyo es impensable, arrastrando algunos niños la losa del inglés desde primaria hasta la ESO.

El caso más sangrante es el de un niño chino que lleva dos años en España, es decir ha venido con 9 años y con la lengua materna consolidada, y no se entera de nada, ni en inglés ni en español. Entiende algo pero no lo suficiente como para seguir con ciertas garantías las clases en 6º, donde el apoyo visual es mínimo y el lenguaje el principal instrumento. Su desmotivación es total y no sé cómo ayudarle. He hablado con el tutor y no le da excesiva importancia al tema, pero en mi opinión debería recibir un apoyo al menos en lengua española, así que se lo comentaré al jefe de estudios para ver qué medidas se están tomando y adaptarme a la situación.

Por último, y para rematar el día, he tenido la reunión general con los padres. Durante el año de prácticas en el que también fui tutor de 5º esta reunión la hice conjuntamente con otro compañero de mucha experiencia con lo que fue sencillo, pero esta vez he tenido que hacerla solo. Me elaboré un guión que apenas he seguido pero todo ha salido bastante bien, no he estado nervioso pero me ha dado la sensación de estar contando lo mismo que se cuenta todos los años con respecto a los deberes, la evaluación, etc. pero es un requisito que hay que pasar y una excusa para que los padres te conozcan. El único problema, del que ya me advertieron las compañeras, es el de un padre pesado a más no poder, de los que no trabaja y se aburre y esta todo el día por el centro, no porque le preocupe la educación de su hija (puso problemas para que fuera a apoyo, no aceptan sus dificultades de aprendizaje, etc.) sino por entretenimiento. Lo que me aconsejaron es que le cortase desde el principio, que no le diese confianza porque se mete en todo lo que haces, además de manera prepotente y a veces maleducada. Ha intervenido dos veces diciendo un par de burradas, como que la causa de las faltas de ortografía de su hija es el lío que se hace con el inglés, pero yo en vez de discutir con él le he expuesto brevemente mi opinión y he cambiado de tema. Espero que no me dé el año porque sólo pienso recibirle cuando lo considere oportuno y a las horas de tutoría establecidas, nada de abordarme por el pasillo ni a la salida de clase como ha hecho otros años.

Martes 30 de septiembre de 2003:

A primera hora he tenido el control quincenal de lengua con mi clase. Otros años no he sido tan estricto en cuanto a este tipo de evaluación entre otras cosas porque son excesivamente sencillos, tratan los contenidos del libro pero de manera muy básica. Cualquier niño que haya asistido a clase, o sin hacerlo incluso, estoy seguro de que aprueba sin haber trabajado en clase, y esto en vez de motivarles hace que se relajen. Qué sentido tiene una prueba que no discrimina las capacidades, conocimientos y esfuerzo de los niños, en la que todos sacan sobresaliente porque el nivel es absurdo. Lo mismo ocurre en inglés, cuatro palabritas, una actividad de unir con flechas, etc.; en mi opinión no exigir a los niños un esfuerzo en función de sus capacidades les perjudica, pero parece que las editoriales tienen miedo a subir el nivel. Siempre he utilizado estas pruebas como actividades de refuerzo y después he elaborado mis propios exámenes más completos, porque si pones al niño una prueba muy sencilla qué necesidad va a ver en esforzarse. No obstante como es necesario coordinarse voy a hacerles, pero la próxima quincena pienso completarles o hacer dos, aparte del trimestral que siempre he propuesto como de recuperación.

A tercera hora he dado inglés a mi grupo de 5º. Seguimos con el tema de los deportes que conecta con el de expresar gustos (likes and dislikes). Como otros años he utilizado la actividad de las cuatro caras para explicar las distintas posibilidades de respuesta (love, like, don't like, hate). Esta forma de representar

gráficamente la explicación les gusta mucho y les queda bastante claro, además conecta con otras actividades como la de la tabla de información que tienen que rellenar preguntando a sus compañeros, formando todas ellas un proceso casi rutinario y automático. Me sorprende que con sólo dos años de experiencia sepa comenzar un tópico (que se repiten en todas las editoriales) y visualizar ese conjunto de actividades conectadas y de contenidos de ampliación que siempre se complementan con la propuesta del libro sea esta cual sea. La verdad es que estas rutinas facilitan mucho el trabajo y sobre todo la programación y preparación de las clases. Este año estoy mucho más tranquilo en este sentido y dedico mucho menos tiempo a este aspecto pudiendo improvisar algo más y ser más flexible ya que tengo unas rutinas que me aseguran la buena marcha de las clases, precisamente porque ya las he probado.

A segunda hora he dado clase a 6ºB. Este es el único día en que la sesión no es al final del día y se nota muchísimo. Parece una tontería pero estoy convencido de que el horario en que se ponga un área determina bastante el rendimiento de los niños durante todo el curso. Hoy han estado mucho más tranquilos, concentrados y atentos. Creo que se debería tener en cuenta este aspecto y no discriminar a ciertas áreas consideradas menos importantes colocando lengua, matemáticas y conocimiento del medio siempre en las primeras horas del día cuando los niños están más predispuestos hacia el trabajo. Estoy pensando seriamente hacer coincidir el inicio de las lecciones o los momentos de mayor carga explicativa o de práctica con este día de la semana.

Por otro lado, hemos seguido con el tema de la televisión. De nuevo la programación, cada vez menos precisa que hago (sólo hago referencia al orden y las actividades básicas) me ha permitido flexibilizarla e incorporar una idea que se me ocurrió en el momento a partir de la intervención de un niño. Éste hizo referencia a lo aburrido que era un programa de la tele mientras que para otros era divertido, con lo que explique la importancia también de incluir información de este tipo (a partir de adjetivos como funny, boring, exciting, sad...) y no sólo de a qué hora echan cierto programa y en qué canal. También estoy pensando hacer con ellos un proyecto como el de elaborar una guía de televisión en inglés, con las horas, los días de la semana..., un pequeño resumen del contenido y una valoración crítica, pero siempre está el problema del tiempo así que tendré que suprimir actividades más conocidas y menos motivantes del libro, siempre que consiga los mismos objetivos. Por lo demás apenas ha dado tiempo a hacer nada, y con esta ampliación improvisada no he podido repasar las horas como tenía pensado.

Por lo demás el vocabulario básico parece que lo dominan porque la base que tienen es bastante buena. El problema es que siempre intervienen los mismos y no puedo evaluar este aspecto por unos pocos, pero tampoco quiero forzar a hablar a los más tímidos por no aumentarles el filtro afectivo y el miedo al error, sobre todo ahora en que todavía no tienen confianza conmigo. Estoy esperando a observarles en la actividad de carácter evaluativo de la tabla de información en donde tienen que utilizar las estructuras lingüísticas y vocabulario básico en una situación más relajada. De todas formas siempre empiezo las clases repasando los contenidos con algún juego, así que aunque sólo sea por repetición lo suelen asimilar. El problema es que estos días al ser sólo 40 minutos de clase no da tiempo a nada, y aunque parezca mentira una vez que estoy dando clase me olvido de que estoy trabajando y me fastidia que se terminen las clases.

Una actividad que ha salido bastante bien y que les ha gustado ha sido la de hacer una cadena de preguntas para expresar gustos y preferencias (respecto a deportes, colores, música, etc.), cada niño preguntaba a otro "Do you like _____?", quien tenía que contestar eligiendo una de las cuatro posibilidades. La pena es que no ha dado tiempo a pasar a la fase de trabajo individual para consolidar el spelling y practicar la expresión escrita con alguna actividad más.

Después del recreo, que por cierto ha llovido y me he tenido que quedar en la clase con los niños, como otra función más del tutor (todas ellas no retribuidas ni consideradas), he tenido clase de inglés con 6º C. Más o menos estoy consiguiendo llevar el mismo ritmo, pero me da la sensación de que con este grupo poco a poco voy a avanzar más y les voy a poder exigir más. De momento ya lo noto en que utilizo casi en la totalidad de la hora el inglés y que voy más rápido en las explicaciones. No obstante, una cosa que me preocupa es cómo controlar el estudio y el trabajo en casa, ya que aunque hay actividades de ampliación y refuerzo no sé si serán suficientes. Otros años, aunque no me gusta demasiado (será por mi formación inicial idealizada) he mandado alguna actividad escrita centrada en la interiorización de la gramática, que aunque no es de las tradicionales (p.ej.: frases para traducir) si es bastante repetitiva y descontextualizada. Sin embargo, tampoco hace daño si no es habitual y es muy útil para el spelling y la corrección en el orden gramatical, aspectos que son difíciles trabajar siempre de manera contextualizada sobre todo en casa como deberes. Este año creo que voy a seguir haciéndolo.

A última hora, en mi hora “libre” me ha tocado sustituir al director en alternativa a la religión. La verdad es que para ser maestro hay que tener una capacidad de improvisación y adaptación impresionante. El jefe de estudios me ha parado por el pasillo, me ha contado lo de la sustitución, me ha dado un material que he tenido que fotocopiar y hasta luego. La verdad es que no me ha importado mucho porque eran tres niñas de mi clase y tenía curiosidad por saber qué se da en estas clases. El tema de hoy era debatir sobre el valor de la compasión comparándolo con la lástima a partir de la lectura de un cuento. La clase no ha tenido nada de particular a no ser por el clima de confianza que hemos tenido, sobre todo cuando son tres niñas que apenas intervienen. Me he quedado muy sorprendido, sobre todo de una, de la capacidad expresiva que tiene y el vocabulario que utiliza, pero mucho más de la soltura y confianza con que han intervenido y la capacidad de reflexión en el pequeño debate. Con esto me he dado cuenta de que a veces el grupo-clase, sobre todo algunos, camuflan o disimulan a otros niños, algo más tímidos pero con gran capacidad. Esto me ha hecho pensar en que debo romper con esa tendencia de algunos alumnos a sumergirse en el conjunto de la clase, y de no pensar que conozco del todo a mis alumnos, ya que sólo logras hacerlo en un contexto concreto, pudiendo ser diferentes en la calle, con sus amigos, etc.

Miércoles 1 de octubre de 2003:

A primera hora he tenido inglés con mi clase, 5º C. Había mandado como deberes una actividad muy sencilla del Activity Book, de esas que utilizo como refuerzo de lo explicado en clase, y como siempre he pasado la “lista de deberes” similar a la de asistencia. Ya el año pasado pretendí dar la máxima importancia al trabajo en casa llevando un control exhaustivo, pasando lista, etc., pero me falló la segunda parte, la de los castigos si no se traían, precisamente porque al no ser tutor cuestiones como dejarles sin recreo, meterles un poco de miedo con avisar a los padres, etc. era más complicado, entre otras razones porque eran alumnos de otro tipo, con poco hábito de trabajo, con padres despreocupados y difícilmente amedrentables. Con mi clase lo tengo más fácil porque son niños que aceptan muy bien los castigos (si son razonables) y no suelen ser reincidentes, con lo cual creo que este control es esencial a principio de curso para que se acostumbren a esta rutina. La verdad es que he perdido por lo menos diez minutos en darles la charla a quienes se les ha olvidado, y es cierto porque son muy nobles, no son capaces de engañarte. Hemos quedado en que todos van a comprarse una libreta donde apunten los deberes, y antes de meterse a la cama van a revisar con el horario el material para evitar olvidos de cuadernos, libros, etc. A ver que conseguimos.

En cuanto al desarrollo de la clase ha ido bastante bien, creo que cada vez organizo mejor la información, utilizo mucho más la pizarra y la información gráfica (dibujos, esquemas...). Si algo he aprendido estos dos años es a saber hasta qué punto los niños son autónomos, el año pasado me enfadaba porque no copiaban ciertas cosas en el cuaderno o porque no estudiaban en casa. Los niños son así, hay que darles libertad en su aprendizaje pero una vez que has dejado claras las directrices de este, son como trenes que avanzan pero les tienes que poner la vía. En este sentido tengo mucho más cuidado en señalar qué es lo importante, les indico lo que tienen que copiar y cuándo, les controlo más el cuaderno, como organizan la información y les doy consejos para mejorar. Esta cada vez mayor capacidad para entender a los niños, para saber de qué son capaces y de qué no y cuáles son sus necesidades ha reducido mucho la tensión en el aula, porque ya no lo veo como resultado de la falta de atención y falta de esfuerzo sino como una necesidad de apoyo.

Como siempre he realizado el repaso de 5 minutos sobre lo esencial del tema, dejando de nuevo claros los objetivos del mismo y qué aspectos de la lengua necesitamos para alcanzarlos. Después del repaso, y como siempre suelo hacer, he adelantado la explicación. Es como si fuera un paréntesis en la clase, en donde los principios didácticos ideales de la formación inicial están supeditados a la comprensión de los aspectos básicos de la unidad. Durante estas explicaciones que suelo hacer dos días como mucho, generalmente al principio de la unidad, presento todo el vocabulario con juegos de flashcards (que repaso todos los días) y utilizando en mayor grado el español hago los esquemas y pongo los ejemplos necesarios para que los aspectos lingüísticos queden claros y los niños construyan un esquema cognitivo que les impida perderse. A partir de aquí, asegurándome la comprensión del tema, empiezo a introducir en las siguientes sesiones todas las actividades comunicativas y situaciones de aprendizaje necesarias para interiorizar la lengua, aplicando todos los principios de la didáctica del inglés. Lo que nos han enseñado en la Facultad es que a través de este proceso los niños descubren la lógica interna de la lengua, construyen ese esquema mental sobre su funcionamiento, pero este es el ideal, la realidad es que la mayoría de los niños se pierden, tienen muchas dificultades y cuando te quieres dar cuenta estamos por la mitad de la unidad y han desaprovechado todas las actividades anteriores, y finalmente te resignas y acabas explicando lo que tenías que haber hecho desde un principio.

Cambiando de tema la actividad central de hoy ha sido una “listening”. Consistía en una serie de viñetas con los personajes del libro que expresaban lo que les gusta y lo que no. Lo que me parece increíble es lo absurdo de estas propuestas ya que se limitan a que el alumno identifique la historia pero no ha que entienda la información de los diálogos. Esto hace que el niño se fije en el dibujo y a partir de la voz de los personajes o algún ruido de fondo identifica la escena, lo cual también haría si el diálogo estuviese en chino. Eso no demuestra su capacidad de extraer información concreta o general (“skimming”, “scanning”), ni siquiera se esforzarían en prestar atención si no les hiciese alguna pregunta de comprensión a las que la guía no hace referencia alguna. Además voy a empezar, como el año pasado, a darles las transcripciones de los diálogos como forma de autoevaluación de su comprensión.

A tercera hora he tenido clase con infantil. La diferencia con respecto a los dos años anteriores es que son mucho más inteligentes como conjunto, ya conocen y dominan las rutinas, y tienen muchos hábitos que han aprendido en casa. Se nota en su alimentación y su cuidado, y por tanto en su mayor capacidad de atención. La existencia de problemas de atención de las familias se refleja mucho en el aula y en esto he notado mucha diferencia, no obstante también se trata de niños más consentidos, lo que también perjudica a ciertos aspectos de su educación. Lo que más me ha sorprendido ha sido lo rápido que han aprendido la canción de entrada y las rutinas. Producen bastante y repiten todo, además de aguantar más tiempo manteniendo la atención visual y auditiva.

Por otro lado, hoy ha sido el primer día en que he utilizado el libro de texto. Tenía ganas porque es una experiencia nueva y me puede ayudar, pero después de leer la propuesta de la guía he decidido que voy a hacer una compilación de lo mejor del libro y lo mejor de mi programación y mi banco de actividades. Básicamente sólo voy a aprovechar los materiales que ofrece, principalmente los cuentos, ya que estoy escaso de ellos y elaborarles es un proceso lento, aparte de esto también el libro del alumno es útil en cuanto ofrece más información visual al niño, le motiva más y propone una serie de actividades que acompañadas de un input adecuado creo que son útiles. El único problema que veo es el tiempo que se pierde en repartir los libros, que se sienten, repartir el material, etc. hoy lo he hecho como prueba al final de la clase y apenas ha dado tiempo a nada. Estoy pensando si no sería mejor dedicar una de las dos sesiones a la presentación del cuento y de los contenidos y otra a las actividades del libro combinadas con otras como juegos de TPR, etc. Por lo demás estoy muy contento en Infantil y esa sensación de inseguridad está desapareciendo.

Después del recreo he tenido clase con 6º C. Es un grupo muy majo y en menos de un mes ya utilizo el inglés durante casi toda la hora. Hoy quizá me he pasado al echar de clase unos minutos a un niño por hacer una gracia sin venir a cuento, pero es que no quiero que se relajen sobre todo este mes ya que es normal que te pongan a prueba a ver hasta donde llegas y poco a poco ir ganando terreno situando el límite de tu reacción ante la falta de disciplina lo más lejos posible. Creo que se van dando cuenta de que poco a poco el clima de la clase es más relajado y en ocasiones lo será mucho, pero quiero reservarme la posibilidad de cortar cuando yo quiera y restablecer el orden simplemente con algún comentario o una mirada. Esto hace que los castigos se reduzcan y el nivel de trabajo y atención en los momentos necesarios sea el adecuado. Yo sigo pensando que según te vean al principio se van a hacer una idea de ti que va a perdurar siempre, y aunque haya momentos de confianza y relajación en el aula siempre van a tener presente esa imagen y el límite de sus acciones con lo que los problemas de disciplina se van a reducir considerablemente sin necesidad de castigos.

Una situación destacable en la clase de hoy es que se me ha ocurrido una actividad muy buena sobre la marcha para practicar ciertas estructuras lingüísticas pero sin que sea el típico ejercicio de repetición. Como estamos dando el tema de la televisión les he mandado coger la programación de mañana y a partir de unos datos concretos que les he dado (canal, hora y día) deben escribir las preguntas necesarias incluyendo esta información y contestar con el programa que echan en cada caso. Creo que les ha gustado la idea y supone una manera de romper con la rutina de los deberes y usar la lengua de la manera más contextualiza posible y con una finalidad concreta, enterarnos de cuando echan ciertos programas. Además, el próximo día voy a completar esta actividad con otra complementaria pero oral, de intercambio de la información que han buscado. La verdad es que no es la primera vez que se me ocurre sobre la marcha una actividad, alguna ampliación de contenidos o una mejor manera de explicarlos; cuando ocurre esto intento integrar esta idea sobre la marcha aunque tenga que cambiar lo planificado, ya que si realmente es buena y la pospongo puede que se me olvide o no encuentre otro momento idóneo para realizarla, además la mejor manera de integrarla a mi banco de actividades es ponerla en práctica a ver qué tal resulta.

A última hora he dado clase a 3º A. Como hoy ha sido el primer día de octubre hemos comenzado con el horario nuevo saliendo una hora más tarde, con lo que me esperaba un suplicio de clase. Sorprendentemente han estado muy tranquilos y más callados y atentos de lo habitual, yo creo que la tutora les está metiendo en cintura después de dejarles un tiempo prudencial para que se adapten. De todas formas siempre pasa lo mismo al principio del primer trimestre, se nota mucho el cambio a partir de noviembre, los niños están mucho más asentados, trabajan más, etc. Si recuerdo el tercero que tuve el año pasado al final de curso no se parece en nada al de los primeros días en cuanto a madurez y autonomía, es el cambio de ciclo y se nota.

Hoy hemos hecho la primera “listening” seria, es decir que va más allá de la identificación de vocabulario. Ha consistido en escuchar un diálogo en forma de comic entre dos personajes sobre los materiales de la clase. Después de escucharlo he hecho algunas preguntas de comprensión sencillas, pero lo que más me interesaba es que tal están con respecto a la lectura, ya que hay compañeros que apenas lo tocan en el primer ciclo centrándose en el “listening”. En mi opinión aunque las destrezas orales tengan prioridad son totalmente compatibles con la iniciación a la lectura y escritura desde el principio (no en Infantil), pero algunos no lo entienden así y lo dejan relegado con lo que al llegar a tercero partimos de cero. Me ha sorprendido la capacidad lectora de los niños que han intervenido, en total ocho, y espero que no sea una casualidad. Han leído sin miedo, lo que quiere decir que lo han hecho antes, y con buena pronunciación, así que este año, como el anterior, voy a hacer hincapié en la lectura facilitándoles las transcripciones de canciones, rimas, etc. una vez aprendidas oralmente.

Viernes 3 de octubre de 2003:

Hoy a primera hora he tenido “libre”, lo cual aprovecho para programar las clases del día o buscar algún tema en Internet. La verdad es que estos momentos son muy útiles y necesarios para realizar la gran cantidad de actividades paralelas a la propia docencia que tienes que realizar, y mucho más si eres tutor. De entre algunas como programar, corregir, hacer fotocopias, etc. una de las que más realizo en estos momentos es la información a través de la red. La Administración apuesta por una formación que más que permanente es de reciclaje, ya que la mayoría de los cursos, sobre todo los de nuevas tecnologías son repetitivos y de bajo nivel para la formación que tenemos las nuevas generaciones de docentes. Salen cursos que pueden ser interesantes pero no son fundamentales para una formación de calidad, además los canales de información sobre los proyectos punteros en educación son mínimos. En la formación inicial como en la permanente no se tratan temas como los proyectos europeos, las escuelas viajeras, las WebQuest, ..., o aspectos como las posibilidades de promoción de los docentes o la movilidad laboral en Europa. Parece que estas dimensiones de la educación están reducidas a unos pocos y que sólo puedes enterarte por casualidad. Para qué quiero yo un curso de Informática e Internet básico (donde te enseñan qué es un buscador, o una página web) si me interesan aspectos como en qué consiste el proyecto Comenius 2.1.

En relación a esto, hay un compañero que tienen monopolizados los ordenadores destinados al profesorado. El otro día intenté grabar unos programas educativos y el ordenador me pedía una clave, al igual que para entrar en una partición del disco duro que ha hecho este compañero. Yo no entiendo por qué estos ordenadores, que son de todos, tienen que tener claves de acceso si aquí no entran los niños, y en principio no hay nada que ocultar, excepto la música que se está bajando cuando la finalidad de este material no es esa. Además, parece que le molesta que entre alguien a su sala privada, porque cuando le dije que quería grabar unos programas me contestó que no se podía, como si fuera estúpido. La verdad es que en este sentido algunos compañeros se aprovechan de la falta de formación de muchos docentes para aglutinar todos los recursos audiovisuales e informáticos y en vez de animar al resto a la formación permanente hacerse imprescindibles. Yo por esto no pienso pasar, así que o me da la clave para acceder o se lo comento al director.

A tercera hora he tenido con 6º C. Después de repasar los contenidos, hemos pasado a corregir la actividad que mandé para casa. Ha habido alguno que ya ha comenzado con las excusas de que se le ha olvidado el cuaderno o que se le ha olvidado hacerlo. Hoy lo he dejado pasar pero el próximo día se lo voy a comentar a la tutora, ya que no pienso como en años anteriores castigar a los niños y establecer unos criterios que luego no puedo cumplir por falta de tiempo. Por ejemplo, si le digo a un niño que se queda mañana sin recreo, es posible que el primero que no se acuerde sea yo, sobre todo si ese día no tengo clase con él, con lo cual mi autoridad y mis promesas de castigo pierden eficacia y no se resuelve el problema. Cada tutor que haga lo que considere oportuno con la información que yo le transmito.

Por otro lado, los que sí que lo han traído lo han hecho bastante bien. No obstante, como ya detecté el otro día tienen problemas con las horas. Generalmente tiendo a remediar algunos agujeros en sus conocimientos previos, pero siempre que estos sean esenciales para la adquisición de la lengua o bien para la consecución de los objetivos, como ocurre en este caso. Este tema trata de la televisión, donde se pretende desarrollar la capacidad para expresar y comprender información específica sobre la programación, lo que implica necesariamente dominar las horas en inglés. En este sentido lo que he hecho es en vez de comenzar una lección nueva dentro de esta unidad, ha sido dedicar los últimos veinte minutos a repasar este tema en español (para asegurar la comprensión y ganar tiempo), he puesto unos ejemplos y les he mandado de deberes unas cuantas actividades para practicar las horas. Esta es una de las razones por las que yo antepongo la consolidación real de ciertos contenidos a terminar la programación con prisas, sobre todo cuando hay unidades como la de Halloween que es cíclica y no esencial.

Después del recreo he tenido clase con 5º C. A pesar de que insisto en que dediquen todos los días un tiempo al inglés, me he dado cuenta de que sólo hacen los deberes que les mando, y que dominan oralmente los contenidos pero les falta estudiar. Cuando hablo de estudiar no me refiero a la gramática, que no les doy de manera explícita, sino a reflexionar sobre lo que hemos hecho, repasar las actividades, comprender los ejemplos, practicar el spelling del vocabulario,..., ya que es un hecho que con el trabajo de clase no basta para interiorizar y consolidar todos los contenidos. Como he visto que no tiene resultado voy a hacerles un control periódico para asegurarme que llevan el inglés al día, ya que si no es así no avanzamos y las actividades posteriores quedan cojas.

Después del repaso y de corregir la actividad sobre la expresión de preferencias, hemos hecho una actividad oral que ya se ha convertido en una rutina en casi todos los temas: la tabla de información. Es muy sencilla ya que consiste en que los alumnos se pregunten utilizando una estructura concreta (en este caso "Do you like ___?") que repiten varias veces pero sin aburrirse y dentro de un contexto comunicativo significativo y con un objetivo: conocer algo más a los compañeros. Esta es una actividad que utilizo mucho porque les encanta y permite practicar y consolidar estructuras muy concretas, además de evaluar su expresión oral y pronunciación en un contexto no directivo y relajado.

Por último he tenido clase con 6ºB. Este año es la primera vez que tengo dos clases del mismo curso y pensé que iba a ser más sencillo porque la misma programación sirve para las dos. En principio esto es cierto, pero no del todo ya que han empezado a aparecer ciertos problemas de coordinación. De momento me he tenido que hacer con dos cintas iguales porque dependiendo de cuando tengan las sesiones y el ritmo que sigan las audiciones son diferentes y me paso la clase rebobinando y buscando la actividad. Otra dificultad es la mezcla de información en la memoria, hay actividades propias que no si las he hecho con un grupo o con el otro, qué actividades ya están corregidas,..., así que tendré que llevar una especie de agenda donde anote en qué anote lo que hemos hecho y donde nos llegamos. Además el mayor nivel de 6ºC hace que vaya más rápido con lo que cada vez el desfase en este intento inicial de coordinación es mayor. No creo que llegue a estar en lecciones diferentes pero sí a ampliar los contenidos más con unos que con otros.

Martes 7 de octubre 2003:

Hoy a primera hora he tenido Lengua Castellana. La verdad es que es un área que llevan bastante bien, pero lo que me sigue preocupando es el tema de la evaluación, la corrección de los cuadernos y la limpieza. El problema es que en estos primeros años no tienes un modelo claro de cómo actuar, ya que las prácticas durante la formación inicial las haces en tu especialidad, pero después te pueden asignar cualquier área con sus características y requerimientos particulares. No es lo mismo dar matemáticas que lengua, y aunque oficialmente estés preparado en cuanto al dominio de la materia esa no es la cuestión porque cualquier persona tiene los conocimientos previos para impartirla, pero se requiere algo más. Yo de momento sólo he impartido lengua y al ser en parte similar al inglés lo encuentro más sencillo, pero luego hay cuestiones como la del cuaderno que para los padres son muy importantes. Digo esto porque he visto el cuaderno de Conocimiento del Medio y está mucho mejor que el de lengua, más limpio, más ordenado, reflejo de que se esfuerzan más. Al preguntar la razón me han dicho que A. la profesora que lo imparte les hace repetir las hojas si no están bien, e incluso se las arranca, y yo pensaba que era estricto. Yo me he limitado a darles las pautas para que guarden ese orden y limpieza en el cuaderno (bolígrafo rojo para los enunciados, azul las respuestas, fecha, apartados, títulos, etc.) pero en algunos casos no es suficiente. El niño o niña que es ordenado lo va a ser independientemente de las pautas que le des, el problema está en los que no lo son, y parece que las palabras y los consejos no sirven del todo con los niños, sobre todo para cambiar hábitos arraigados, así que a partir de mañana voy a ser más estricto en

este sentido. El objetivo no es que a mí me agrade el cuaderno, ya que puedo darle más o menos importancia, sino que debo desarrollar ciertos hábitos, no sólo estamos para enseñar conocimientos. En cuanto a la corrección seguimos haciéndolo oralmente, me parece más adecuado porque surgen más ideas y la riqueza es mayor que si se hace individualmente, además no hay tiempo material en una clase y por otro lado no pienso llevarme 18 cuadernos a casa cada día cuando apenas tengo horas libres en el centro para estas cuestiones. Otra cosa es que alguna actividad concreta, los exámenes, etc. los corrija en casa, aunque tampoco tendría por qué ser así, porque ese trabajo nadie lo reconoce ni se controla, simplemente se supone o se da por hecho, con lo que no se dejan espacios en el horario para esta cuestión sobre todo por parte de la inspección. Y si no es así por lo menos que se reconozca que los maestros no trabajamos sólo seis horas al día sino ocho o hasta diez si cuentas programación, correcciones, elaboración de materiales, formación permanente, etc. pero eso no cuenta, así que todo el horario hasta arriba (sobre todos los noveles) y a llegar antes al centro o salir más tarde si quieres hacer unas fotocopias. Eso sí, luego se nos critica porque trabajamos pocas horas, pero el que trabaja en un taller, en una tienda, en una obra..., sale del trabajo y no se lo lleva a casa, nosotros continuamos.

A segunda hora he tenido clase con 6ºB. No entiendo por qué no he conectado con esta clase. No sé si es que me he formado unas expectativas negativas sobre su comportamiento y nivel o es una realidad, pero cada vez existen más diferencias de cómo doy la clase respecto al grupo de 6ºC. Son los mismos contenidos, el mismo libro, las mismas edades, en ambas existen distintos niveles pero como grupo 6ºB no funciona. Yo esto lo veo enseguida, y preguntando a otras profesoras especialistas están de acuerdo conmigo. Quizá simplemente cambiando algunos niños entre ambas clases conectarían mejor y los grupos funcionarían de manera distinta, pero estas cosas se tienen poco en cuenta a excepción de la distribución de repetidores y de niños conflictivos. Independientemente de las causas me estoy dando cuenta de que en 6ºB utilizo mucho menos el inglés en el aula (quizá porque inconscientemente presiento que no me entienden), utilizo más tiempo para explicar los mismos contenidos y las clases me dan menos de sí, etc. Hasta tal punto de que esta mañana al programar para los dos grupos me he dado cuenta de que estaba pensando inconscientemente en 6ºC, pero al llegar a una actividad concreta he pensado en si con 6ºB me daría tiempo, con lo que me da la sensación de que a lo largo del curso voy a tener que programar cada sesión por separado, por lo menos en cuanto a ampliaciones, repasos, actividades extras, etc.

Por otro lado, un problema que me preocupa en esta clase es el niño chino. Sigue sin enterarse de nada, ni de la página que estamos y cuando intento explicárselo en español apenas me entiende. Lo que no sé es por qué a este niño se le ha integrado totalmente en todas las áreas cuando en el primer colegio en el que estuve las niñas búlgaras recibían clase de español y no acudieron normalmente a las áreas instrumentales hasta la mitad del segundo trimestre, y eso que eran muy inteligentes y más pequeñas. Tampoco sé qué criterios tienen de apoyo, ni horarios ni nada, solamente veo que de vez en cuando el tutor le saca de inglés, pero a mí no se me ha consultado. Lo comentaré con el tutor.

Otra cuestión de la que soy consciente es que sigo sin coger confianza con los chavales y no bajo la guardia, cosa que sí he empezado a hacer en 6º C y con mi clase. Sigo bastante el libro (con las modificaciones oportunas) y no me salgo de él salvo para realizar actividades de repaso, es decir, no me he planteado con esta clase ninguna ampliación de contenidos ni variaciones grandes en la programación hasta que no vea cómo funcionan realmente. Todos los años me pasa lo mismo, cuando una clase no responde del todo bien me aferro al libro de texto y mantengo la disciplina sin permitirme ningún desliz, hasta que cojo seguridad y les conozco como grupo (ritmo de trabajo, capacidades...), y es cuando comienzo a relajarme y a cambiar el clima de clase, introduciendo modificaciones en la programación, realizando actividades de mi cosecha, etc. Un ejemplo, es la actividad de la canción. La he hecho porque es una actividad central, pero si pudiera la evitaría porque no es compatible con el clima que tengo ahora en clase. La hemos oído pero nadie ha cantado excepto yo, es una cuestión de vergüenza, de incompatibilidad de percepciones. Por un lado hago hincapié en el trabajo, en el orden, me pongo serio, etc. todo ello para que no se me escape esta clase de las manos y por otro planteo actividades asociadas a un clima relajado. Es una situación extraña para todos pero no me preocupa porque poco a poco siempre cambia, pudiendo aflojar y estirar de la cuerda cuando me interese, dependiendo de la actividad y del momento.

Por otro lado, al leer la canción me he dado cuenta de que aparecían tres verbos relacionados con “ver” (to watch, to look, to stare) con lo que he visto necesario agruparlos en un campo semántico que les ayude a interiorizarlos. Lo que he hecho es una llave en la que he escrito primero el verbo más general (“To see”) y luego he ido añadiendo el resto según el grado de concentración que requieran (ver, mirar, mirar fijamente) representando éste con una flecha. En definitiva, lo que he pretendido ha sido organizarles

lógicamente la información y representársela con un gráfico de tal manera que al estudiar el vocabulario no lo hagan de manera aislada sino por campos semánticos. Parece que les ha quedado más claro y es una forma de actuar que pretendo utilizar más a menudo y no sólo a partir de los tópicos del libro (deportes, animales...).

Algo en lo que sí he mejorado con respecto a años anteriores es en el control de aspectos organizativos del aula. Los momentos son mucho más claros (momento de explicación y presentación, de trabajo colectivo y grupal, trabajo individual con el activity book y corrección o puesta en común) y tengo mayor cuidado en ver si realizan bien las actividades, lo que copian y cómo en el cuaderno, etc. es decir, les dirijo más pero sin llegar a controlarles. Lo que pasa es que anteriormente confiaba demasiado en su autonomía y responsabilidad con lo que les faltaban cosas y los cuadernos eran un desastre, lo que les perjudicaba a la hora de estudiar.

Otra cuestión importante que me ha ocurrido hoy es que a última hora he comenzado con los apoyos a infantil. Este es un tema que ha traído polémica al centro y que ha distanciado, si cabe más, a las profesoras de infantil con las de primaria. Este parece ser un asunto que vienen de antes ya que otros años se realizaron apoyos ante el gran número de niños (25 por aula) en los tres niveles, pero las tutoras de 4 y 5 años no han querido este curso por la ineficacia de estos apoyos. La cuestión está en que esos apoyos no responden a un proyecto real (como obliga la ley) sino que se realiza a nivel interno, con lo que los criterios sobre quién los realiza y qué tiene que hacer no están claros, surgiendo polémicas. Yo como siempre no me libro y me he quedado con una hora “libre” menos en el horario, que junto a los apoyos a 5º, se me quedan limitadas a dos. Si lo sé no me presento voluntario para lo del CFIE, porque me lleva más tiempo del esperado, y encima lo hice en parte para justificar las horas de mi horario. Aquí se ve que existen unas “vacas sagradas”, generalmente cercanas al director, con hasta siete horas libres a la semana (todas justificadas) mientras a los especialistas, como siempre, nos utilizan como parches por eso de que no somos tutores, pero resulta que este año sí los soy, pero da igual porque “como eres joven vienes con ganas”, pero también sin experiencia y sin muchos recursos, pero eso no lo tienen en cuenta nadie.

En definitiva he ido al apoyo y ha consistido en una auténtica pérdida de tiempo. Me he limitado a estar en el recreo, cuando ya había cinco profesoras, y después he ayudado a subirles a clase ponerles los abrigos y sacarles. No creo que eso sea un apoyo del todo necesario, sobre todo porque los niños ya tienen cierta autonomía y en el segundo trimestre seguro que saben hacerlo solos, pero si hay que estar se está. El colmo es cuando una me ha dicho que trajese pañuelos para limpiarles los mocos, yo no creo que esa sea mi función ni la filosofía de los apoyos.

Otra cuestión que me preocupa es los apoyos en mi ciclo. El director se ha empeñado en que trabajemos las 25 horas semanales, lo cual me parece legítimo, pero que luego no nos pidan flexibilidad en el horario para preparar fiestas, salidas, controlar el aula de informática, etc. Lo que no se puede es poner apoyos porque sí, para rellenar huecos, a niños que no lo necesitan porque el tutor puede apoyarles en clase perfectamente. Esto lo he comentado con las compañeras y están de acuerdo del todo, incluso me han propuesto no hacer los apoyos y que no saliese de entre nosotros. Yo les doy la razón en cuanto que son apoyos impuestos por razones de horario más que por necesidades del tutor y que además puede perjudicar a un niño que sin ir mal del todo se le saca de clase. Pero por otro lado no quiero hacer bobadas y no dar los apoyos que me corresponden porque me puedo meter en un lío. Las otras compañeras están a punto de jubilarse y supongo que tendrán más experiencia en estas cuestiones y más confianza con el director, pero yo voy a hacer lo que me manden aunque no sea del todo lógico.

Miércoles 8 de octubre 2003:

A primera hora he tenido inglés con mi clase de 5º. Como siempre hemos repasado el vocabulario y las estructuras básicas del tema a partir de algunas preguntas que realizo (“Do you like...?”). La verdad es que oralmente dominan los contenidos y la pronunciación la han mejorado desde que hago hincapié en ella (diferencia b/v, h aspirada, sonido “sh”, etc.), pero me preocupa bastante la destreza del “writing” y sobre todo los errores de spelling. Son capaces de reconocer los contenidos y expresarlos, pero cometen muchos errores al escribir lo que indican que no los han interiorizado dentro de esta destreza productiva. Para comprobar lo que me temía les hice un pequeño dictado a partir de flashcards para que ellos dijese cada palabra y después la escribieran, además les pedí que expresaran por escrito si les gustaba o no ciertos deportes, hobbies y comidas. El resultado ha sido bastantes errores de spelling, lo que indica que no se ha trabajado lo suficiente, pero el problema básico es que no dispongo de actividades de ampliación y refuerzo sobre estos temas a estos niveles. En cursos más pequeños como el caso de tercero, dispongo de un banco de actividades y materiales mucho más amplio con lo que al mandarles todos los días una o

dos de estas actividades escritas, cuando terminan la actividad han interiorizado el spelling de los contenidos básicos a partir de la práctica. De momento, hasta que encuentre una solución a la escasez de propuestas del libro (ya que sólo plantea una o dos actividades de “writing” en el Activity Book), les he dicho que tienen que estudiar el vocabulario como hacíamos antes copiándolo sin mirar las veces que hagan falta. Ya sé que no es método más adecuado y motivante, pero de momento se antepone lo práctico a lo didácticamente correcto. Una solución que estoy preparando, y que he utilizado en estos dos años anteriores, es la de utilizar los software de aprendizaje del inglés de los que dispongo, ya que viene el tópico de “Sports” y muchas actividades de spelling motivantes. Posiblemente empiece ya el lunes próximo.

Por otro lado, hoy me he dormido, y como siempre preparo las clases a primera hora de la mañana para que las decisiones y actividades que se me ocurren estén recientes, he tenido que improvisar. Este año el no tener escrito en un papel lo que tengo que hacer y el no haberme mirado la programación del libro no me supone una excesiva preocupación a diferencia de los dos años anteriores. He ganado confianza y sé que tengo recursos y actividades suficientes como para improvisar una sesión, aunque esto no quiere decir que no necesite programar ni preparar las clases. También ayuda mucho la estructura repetitiva del libro y del tipo de actividades que propone, con lo que aunque no he trabajado nunca con este texto, solamente mirando el libro de los alumnos intuyo la dinámica.

La actividad central de hoy ha sido un texto en el que un niño y una niña cuentan lo que les gusta y lo que no respecto a deportes, hobbies y comidas. Como siempre he seguido la misma rutina que he desarrollado el año pasado: primero intuyen el contenido del texto a partir de las imágenes del libro (en este caso fotografías) para generar expectativas y aumentar su atención, después pongo la audición dos veces y hago alguna pregunta de comprensión, después leo yo el texto para que se fijen en la pronunciación de las palabras desconocidas, después lo lee uno de ellos y se traduce, para finalmente realizar alguna actividad de “writing” individualmente, como las que aparecen en su Activity Book. De esta manera trato de integrar el mayor número de destrezas a partir de la misma actividad, ampliando el reduccionismo de la guía hacia el “listening”.

De nuevo se me ha planteado el tema de la corrección. Como sobraba tiempo y los niños habían acabado el Activity Book, comencé a corregirles dándome cuenta de que lo anterior no estaba corregido y daba una mala sensación, como para imaginarse todo el libro en blanco. Ante esta situación no sólo me preocupa la opinión de los padres, sino que también me limito a corregir las actividades oralmente y no incido en los errores de spelling, y después me quejo. Lo que está claro es que tengo que buscar un hueco dentro de la sesión para corregirles en su presencia el libro de actividades como he hecho en años anteriores, lo que pasa es que al principio de curso siempre me cuesta encontrar ese momento en el que todos esté trabajando con algo que hacer y yo ir llamando para corregir. Otra cuestión relacionada es que hay algunos que terminan antes; en cursos más bajos tengo actividades individuales preparadas para estos casos que fotocopia de otras propuestas didácticas, pero en cursos superiores los tópicos pueden coincidir pero no siempre con lo que las actividades de otros libros no siempre sirven porque presentan contenidos diferentes. Esto es un problema cuando en la mayoría de los casos las propuestas didácticas sólo incluyen algunas actividades de refuerzo y ampliación, pero no es suficiente. Lo que hago es mandarles alguna actividad improvisada como que escriban en su cuaderno algunas frases relacionadas con el tema o que estudien el vocabulario, pero eso no es lo más adecuado, aunque es mejor que nada.

A tercera hora, he tenido clase con Infantil. Me he dado cuenta de que entre mi programación y la del libro el aprendizaje se queda en el aire. A estas alturas el año pasado habíamos visto la mayoría de los colores, conocían dos o tres canciones y las rutinas básicas. Lo que pasa este año es que al intentar compaginar mis actividades con las del libro se está produciendo un caos y no da tiempo material. Hoy he tenido que sacar las dos marionetas, por un lado la misma de siempre, porque los niños la reclaman, y por otro el conejo que contextualiza el cuento del libro. Además las propuestas del libro son absurdas y algunas son una pérdida de tiempo, como por ejemplo que los niños cojan una pegatina del conejo y la peguen encima de un dibujo. Yo creo que los autores no se han dado cuenta del tiempo que le lleva a un niño de cuatro años realizar esta acción dentro de una sesión de media hora, además un tiempo en el que no se propone apenas un input comprensible paralelo que la justifique. En definitiva, llevo dos sesiones sin utilizar el libro, y me parece que voy a ir al grano con mis actividades porque los niños pueden dar mucho más de sí como para limitarles a que dibujen un conejito en su libro, eso no es lengua. Sólo voy a aprovechar los cuentos y materiales ya que estoy falto de ellos y vienen muy bien.

Después del recreo he tenido clase con 6°C. La verdad es que me encuentro muy a gusto en esa clase porque tienen nivel y estoy consiguiendo dar toda la sesión en inglés, excepto las explicaciones básicas que lo hago en español para asegurarme la comprensión. En este caso también he tenido que modificar lo que tenía programado por culpa de una simple actividad en la que aparecían números ordinales. Al ver que andan un poco flojos, y a pesar de que son contenidos del año pasado, lo he refrescado en un momento y en español poniendo ejemplos aunque no he visto necesario mandar actividades para casa. Lo mismo pasó con las horas, con lo que me doy cuenta de que la evaluación inicial es a la vez continua y se debe realizar no sólo a principio de curso sino al comienzo de cada tema e incluso de ciertas actividades, para asegurarnos su adecuada realización.

Como en el caso de 5°, los cuadernos de actividades sólo les hemos corregido oralmente, así que tengo que buscar un momento para hacerlo, entre otras cosas porque si se dan cuenta de que no los corrijo individualmente ni presto atención al escrito pueden confiarse y sumergirse en el colectivo de la clase, no haciendo los deberes o descuidando el spelling.

A última hora he tenido clase con 3°A. Como la unidad sobre “la clase” se está alargando he tenido que fotocopiar más actividades de ampliación y refuerzo de las que tengo almacenadas para dárselas en clase a los que van terminando o bien de deberes a los que van más flojitos. Este año me estoy dando cuenta de que voy más al grano y estoy prescindiendo de muchas rutinas como la del tiempo o las canciones. El curso anterior dediqué mucho tiempo a este aspecto y luego tuve problemas para mantenerlas debido a la falta de tiempo, además de que cansan mucho al profesor. Pero esto no lo he hecho de manera consciente, simplemente parece que ciertas actividades que no han funcionado del todo no surgen de manera tan fluida como otras que sí lo han tenido y ya estoy utilizando, como los diferentes juegos posibles con flashcards durante el momento de repaso. Algo que tampoco he utilizado son los juegos de TPR, creo que porque la clase es muy numerosa y bastante movida como para utilizar este tipo de actividades.

Jueves 9 de octubre 2003:

Hoy a primera hora me ha tocado sustituir a una profesora que va a estar de baja bastante tiempo. La verdad es que ya me temía quedarme sin mi hora “libre” de los jueves, pero a segunda hora se ha presentado la sustituta. Esto es bastante raro porque la Administración suele tardar o incluso como el año pasado no mandar a nadie justificando que en el centro hay apoyos suficientes. Cuando sí suelen mandar enseguida a alguien incluso para dos o tres días es a los especialistas porque para cubrir su puesto se requieren unos conocimientos específicos que no suelen tener los generalistas. Supongo que habrán tardado menos porque la baja es significativa o por el prestigio del centro y la presión de los padres, ya que en esto como en todo hay colegios de primera y de segunda.

A tercera hora, después de lengua, he tenido clase con infantil 4 años. Sigo con el dilema de utilizar el libro de texto, porque aunque no soy partidario de muchas de sus propuestas entiendo que es un gasto para los padres y algunos sin haberlo comprado lo han tenido que hacer ante la insistencia de la tutora. Que los niños vayan a casa con gran parte del libro sin hacer puede hacerles pensar que no se ha trabajado, y si se les explica que el libro es secundario y que prescindes de él a menudo van a quejarse del gasto hecho. Quizá debería haberles dejado este punto claro en la reunión de Infantil, pero como no fui avisado y no se me consideró como profesional también perteneciente al claustro de esta etapa, no quise molestar más que para presentarme. De todas maneras aunque lo intento es superior a mis fuerzas, ya que la actividad central, aparte del cuento (que adapto y no utilizo la cinta) es pintar unos conejos de tamaño considerable como lo que perfectamente se pueden pasar la clase haciendo únicamente eso. Ahora entiendo en parte a las tutoras de infantil cuando no las hace gracia que utilicemos el libro ya que consideran que los niños ya colorean y recortan suficiente durante el día, y tienen toda la razón. Hoy lo he hecho porque me sobraban cinco minutos, pero lo más seguro es que sólo realicemos las actividades con mayor input y más útiles de cara a su aprendizaje. Como hemos estado aprendiendo los colores “pink and orange” he aprovechado para repasarlos según coloreaban preguntándoles de qué colores habían coloreado los conejos y que me enseñaran la pintura (reconocimiento de los colores) que habían utilizado. De esta manera me he sentido menos culpable, porque de otra manera no estás haciendo correctamente tu trabajo. Otro inconveniente es que al tardar tanto los niños no terminan la tarea con lo que les genera cierta sensación de frustración.

Después del recreo tengo la hora dedicada a mis funciones como representante del CFIE. Ya me parecía a mí que nadie se presentaba voluntario, porque lleva más tiempo del que me aseguró el director. Con una hora a la semana no es suficiente, y ya estoy harto de sacar tiempo de donde no lo hay para que después

me rellenen el horario de apoyos mientras otros viven como reyes. Una compañera de Infantil me ha pedido que vaya al CFIE a por un programa educativo de infantil, como si me pasara todo el día allí. Mi función es servir como representante en cuanto a información, y si tengo que hacer alguna otra función la haré durante esta hora que según el director es suficiente, pero lo que no pienso es ir por la tarde, fuera de mi horario a hacer recados a nadie.

Otra cuestión que me molesta sigue siendo el monopolio de los ordenadores. Le he pedido la clave a este compañero para poder acceder a la grabadora de Cd pero me ha dado igual porque no he conseguido hacer nada. He estropeado 11 Cd del centro y les he tenido que poner de mi bolsillo y grabarlos al final en casa, sólo porque estos compañeros se han hecho los locos y no han querido saber nada, porque según ellos están hartos de que todos les consulten sus dudas. Ya no es una cuestión de compañerismo, es que los cursos de formación del CFIE te comprometen a poner a disposición del centro los conocimientos adquiridos.

Cambiando de tema, a última hora he tenido clase con 3ºA. Se nota mucho la mejora de comportamiento de esta clase. Yo creo que la tutora ha tenido que recibir más quejas, de modo solapado, como las que hice yo refiriéndome a los habladores que estaban. Estos comentarios son la forma de comunicarnos sin herir el orgullo profesional, de avisar de una situación concreta. Se nota que está tomando medidas porque a la hora del café comentó que había estado el año pasado con este grupo y habían cogido mucha confianza (abrazos, besos, mimos,...), lo cual a ciertas edades es admisible pero según crecen es un arma de doble filo. A pesar de que han estado tranquilos yo he llegado muy cansado a la última hora, esto me pasa con frecuencia a finales de semana y cuando me toca con niños más pequeños donde la actividad es mayor la verdad es que me cuesta. Menos mal que este curso no tengo primer ciclo, lo cual es un gran descanso y lo noto; prefiero sinceramente un 6º, con todo lo que supone de exámenes, actividades, corregir,..., que infantil o primero. Cuando estoy así de cansado me dan ganas de darles unas cuantas fichas, dedicarme a corregir y estar sentado mientras ellos trabajan en silencio, pero una vez que me pongo me olvido y doy la clase que tenía preparada. No obstante, alguna vez lo he hecho cuando he estado griposo, sobre todo en Infantil, donde les he dado un dibujo relacionado con el tópico, porque no podía más.

Otra cuestión que me está empezando a preocupar es la organización del libro de texto. Son muy pocos tópicos, creo que seis (comida, ropa, clase, pets,...), pero con muchas unidades (ocho por lección) con lo que se llega a hacer pesado para los niños. Cada tópico puede llegar a durar más de un mes, lo que para niños de estas edades es algo excesivo ya que empiezan a hacer comentarios como “¿otra vez lo mismo?”. No es lo mismo, ya que las actividades cambian, pero no el vocabulario básico y el tema de referencia, a pesar de que les mando actividades para casa un poco diferentes. He pensado hacer más cortos los temas y cambiar cuando me haya asegurado de que han interiorizado los contenidos básicos, pero esto supone avanzar por delante de la programación en exceso y omitir bastantes actividades, para finalmente introducir con materiales propios nuevos tópicos sin que ellos tengan la referencia de su libro, lo cual es bastante complicado. No sé lo que haré, de momento voy a esperar a ver qué tal responden en la primera evaluación.

Lunes 13 de octubre 2003:

Hoy he tenido lengua con mi clase a primera hora. Como siempre he realizado el control de quién ha traído los deberes, la asistencia (lo cual este año no supone un problema) y trato los aspectos organizativos y generales. Es decir, los lunes dedico el primer cuarto de hora a aspectos de tutoría, organización y control, que ponen a los alumnos en situación para toda la semana. Hoy concretamente he querido establecer una rutina para potenciar la lectura, ya que aparte de ser un objetivo importantísimo para todos en mi clase he detectado dos o tres niños que tienen problemas de comprensión lectora y sobre todo de fluidez. Ya el primer año, en el que también fui tutor de 5º, dediqué una hora a la semana a leer y a ir a la biblioteca y a que los niños contaran periódicamente al resto de la clase lo que habían leído, lo que también potenciaba la expresión oral y la capacidad de síntesis. Así que les he dicho que escojan un libro y que le traigan el próximo lunes para empezar, además voy a acostumbrarles a que escojan una hora del día, siempre la misma, para leer y así establecer un hábito.

A segunda hora he tenido con 3º. La verdad es que se van notando los cambios de comportamiento a mejor, no sé si por acción de la tutora o porque se van asentando. Hoy hemos realizado una serie de actividades relacionadas con los materiales de clase a partir de las fotografías de una niña inglesa que venían en el libro. Ahora lo de los aspectos socioculturales viene muy claro en las guías y bien

diferenciado, ya que en editoriales anteriores estaba implícito, pero ahora se dedican lecciones enteras a tratar estos aspectos. Esto supone, en mi opinión un cambio un poco brusco, ya que pasamos de los personajes del libro y los dibujos tipo cómic a una escena real con fotos, pero esto les encanta a los niños aunque lo perciben como algo separado del resto del libro, como un paréntesis y es cierto. De todas formas, creo que se pasan un poco y hacen sugerencias difícilmente entendibles por los niños porque no pueden compararlas con su situación sociocultural, como por ejemplo los “lollipop man” que no existen en España. De todas formas yo no estoy de acuerdo con introducir estas lecciones con calzador para tratar aspectos que no les son cercanos, de los que no tienen referencia comparativa y que no están muchas veces justificados en base al aprendizaje de la lengua. Además el inglés es una lengua internacional, con lo que hay muchas culturas y países donde se habla (Australia, País de Gales, Estados Unidos, India,...) y por tanto no se puede reducir a la cultura inglesa como única representación.

Un problema que sigue apareciendo, y que ya me planteo como algo propio de esta edad, en ocasiones inevitable es la falta de atención. Todos los días les mando para casa alguna actividad individual para reforzar sobre todo el vocabulario escrito, y los que no la han hecho se dedican a terminarla en el momento. A pesar de que insisto en que lo pueden hacer luego parece que les obsesiona terminar la tarea y ponerse al mismo nivel que el resto de compañeros, con lo que en medio de una audición o cuando estoy presentando los nuevos contenidos veo algunos recortando y terminando las actividades del día anterior sin prestar atención. Yo creo que les cuesta interiorizar la existencia de momentos dentro de la sesión, porque nada más llegar o cuando consideran necesario se levantan y me traen las tareas para que se las corrija. Intento marcar bien estos momentos para que no los confundan, aunque es una cuestión de falta de hábitos ya que se trata de una clase muy mimada y consentida. A veces algunas profesionales se olvidan que lo son y se convierten en mamás justificándose con la frase “es que son muy pequeños” viéndote como una persona exigente que no les deja vivir, y en realidad les están perjudicando, porque en comparación con los niños de tercero del año pasado no tienen nada que ver en cuanto a autonomía y soltura.

Después del recreo he llevado a informática a la clase de 5º y les he puesto el programa “Word Bird’s” de inglés, ya que está organizado por tópicos e incluye el de los deportes, que es el que estamos trabajando ahora. Ya el año pasado he utilizado este programa ya que es muy útil para que amplíen vocabulario pero sobre todo para consolidar el spelling a través de juegos y el reconocimiento oral de las palabras. No obstante echo de menos algún programa que vaya más allá del simple vocabulario y trabaje funciones comunicativas como la descripción física de personas, situarse en un mapa, mantener una conversación telefónica, etc. Aunque les he mandado llevar el cuaderno para anotar las palabras nuevas y he dado importancia a esta sesión como parte del aprendizaje, se lo han tomado algunos como un juego, rozando la falta de disciplina en algunos casos. Una de las razones por la que algún grupo (como siempre de chicos) se ha dedicado a hacer lo que le ha dado la gana es que les he tenido que poner en grupos de tres ante la falta de ordenadores que funcionase, además de que aprovecho este tiempo para consultar alguna página educativa en Internet y no estoy encima de ellos. Yo no sé por qué algunas actividades como la plástica, la educación física o la informática son asociadas con la falta de disciplina y la relajación absoluta, no entienden que ir a ordenadores no es ir solamente a jugar y a pasarlo bien, sino que es permanecer en un aula como otra cualquiera. Pero dado que no se consigue por las buenas he castigado a estos dos grupos a estar sin informática dos semanas y a escribirme una redacción en la que comparen el ideal de comportamiento en estas situaciones con el suyo propio.

Para rematar el día, he tenido algunas palabras con dos niños e 6º B. Ya nada más llegar a la clase, y con el tutor delante, había un revuelo excesivo. Estaban de pie, algunos gritando, sin los materiales de inglés, etc. Comprendo esta situación por ser la última hora y si el profesor tarda, pero con el tutor delante no lo entiendo. Yo creo que mi compañero no se ha hecho en absoluto con la clase, y no soy el primero que lo pienso, lo cual va a traer bastantes problemas. Lo primero que he hecho ha sido echar a dos de clase para que se calmaran, con lo que el resto parece que se ha dado por aludido y se ha establecido mínimamente el orden. Lo segundo ha sido dejarles muy claro las normas de comportamiento que espero en mis clases y cómo deben actuar en el tiempo en que viene el profesor. Aquí me he encontrado con un viejo problema, el del control de la conducta sin ser el tutor. Yo me puedo hacer responsable de mi clase y los castigos y normas son eficaces en cuanto el control es constante y los criterios los mismos. Los niños saben hasta dónde pueden llegar y que si les castigo este se cumple, pero controlar a una clase que sólo la ves tres veces por semana es más complicado en cuanto a dejarles sin recreo, acordarte de los castigos, etc. sobre todo a corto plazo donde sólo te queda la advertencia, pero ellos enseguida aprenden que si no eres el tutor tienes menos control sobre ellos. Otros años he acudido al compañero, pero sólo si veo que va a responder porque sino el tutor se convierte en parte del problema si sólo les riñe o les comenta que

estoy enfadado. En este sentido, los niños se dan cuenta enseguida que recorro al tutor porque no soy capaz de resolver el problema, perdiendo autoridad. Sólo me queda acudir a castigos inmediatos, pero menos efectivos como cambiarles de sitio.

Me da la sensación de que voy a tener problemas con más de uno en esta clase. Sobre todo con dos, de los que las matan callando y que no se les ve venir. No traen los deberes ni participan en clase con lo que al no estar recibiendo una respuesta les sale rentable. Hasta el momento he cometido el error de pasar por alto las excusas de que se les ha olvidado los deberes, que no encuentran el cuaderno, etc. A partir de ahora si ocurre esto van a pasarse la hora copiando las canciones del libro de inglés, por lo menos no molestan, están ocupados y no les compensa. Lo mismo ocurre con el niño chino. Hablando con el tutor de que no hace nada me ha comentado que lleva dando inglés desde pequeño y que sí entiende el español, lo que pasa es que con la excusa de no entender realiza el mínimo esfuerzo. En definitiva me ha engañado por completo, así que también le he puesto a copiar un libro de español por no traer los deberes hechos. Ha espabilado enseguida y se ha ofrecido voluntario para realizar el siguiente ejercicio.

Por la tarde no he llegado a tiempo al centro, y al ver que el coordinador de ciclo estaba en los ordenadores he supuesto que no habría reunión. Después me he enterado de que sí, y aunque los compañeros no me han dicho nada directamente sí que han hecho comentarios graciosos en esa especie de idioma entre compañeros en el que decimos las cosas pero sin ofender, en calidad de iguales para evitar conflictos. La verdad es que no han hablado de nada en concreto, pero parece que en este centro las reuniones de ciclo hay que hacerlas por obligación aunque nos dediquemos a hablar del fin de semana porque no hay asuntos que tratar. Esto yo tampoco lo entiendo, ya que el año pasado si no había motivos para reunirse cada uno dedicaba las dos horas a sus tareas, pero parece que en este centro el horario y las directrices de la Administración no son negociables. Lo que sí he podido hacer ha sido comentar con la de compensatoria el caso de B., una niña de mi clase con bastante retraso en matemáticas (apenas sabe sumar ni restar en 5º) y problemas en su dimensión social. Es una niña muy retraída, muy triste, y con una gran influencia por parte del padre. Este es bastante prepotente e ignorante, tiene a la madre excluida de cualquier decisión y a la niña absorbida pasando gran parte del día con ella, ya que no trabaja. Según me han contado se niega a que la vea un psicólogo o a profundizar un poco en las causas de su apatía y falta de socialización. La pena es que el criterio de un padre se imponga al de unos profesionales de la educación que detectan un problema. Es fácil denunciar a un maestro, pero parece que los padres son intocables salvo en casos excepcionales.

Martes 14 de octubre de 2003:

Hoy a segunda hora he tenido clase de inglés con mi clase de 5º. Me estoy dando cuenta de que este libro de texto apenas trabaja el "listening" cuando debería ser prioritario. Las actividades que trabajan esta destreza son muy simples y no están relacionadas con el "reading". Por otro lado, las actividades que proponen en el Activity Book son bastante buenas pero la mayoría son de "writing" e individuales, con lo que el aspecto de la lectura se resume a cuatro frases y algún pequeño comic. Otros años les he facilitado la transcripción de las audiciones, pero como estas no superan unas cuantas frases no lo veo efectivo. Por otro lado, yo no sé por qué este año me estoy relajando en cuanto al tiempo y la programación. Los dos años anteriores dediqué casi el primer mes a las evaluaciones iniciales y a repasar o más bien a explicar de nuevo los contenidos de otros cursos, con lo cual la sensación de ir retrasado me hacía aprovechar al máximo las clases a pesar de introducir alguna rutina y hacer ampliaciones. En cambio este año, no sé por qué, he eliminado las rutinas en los cursos superiores y apenas hago ampliaciones (de momento) porque el libro no me da pie a ello. Es una sensación rara, parece que cuanto más nivel tienen menos avanzo o peor lo hago, quizá es porque estoy tomando como referencia los últimos recuerdos del año pasado, es decir del tercer trimestre, y por eso me da la sensación de que mis clases son poco variadas y menos dinámicas.

Un tema que me sigue preocupando es qué hacer con B., la niña de compensatoria. Soy consciente de que tiene muy poco nivel en inglés, sobre todo en lectura y escritura. En el pequeño control que hice para comprobar si habían estudiado el vocabulario me di cuenta de que no tenía ni idea y que escribía las palabras tal como le sonaban, pero esto no ha sido por no estudiar porque A. que es un vago y apenas dedica tiempo al inglés, lo ha hecho bastante bien solamente del trabajo en clase y en casa, con lo que no es una cuestión de estudiar. No es que tenga errores comprensibles de spelling sino que es una cuestión de capacidad, por mucho que practiquemos con juegos orales las estructuras lingüísticas (I like, I don't like...) no es capaz de interiorizarlas. Supongo que con una persona a su cargo puede aprender más que conmigo, pero soy consciente de que no tengo tiempo material para atenderla como debería sin descuidar al resto, y

cómo es lógico no me van a poner apoyo en inglés entre otras cosas porque no hay profesorado disponible y formado en el centro. Una solución sería apoyarla yo mismo, pero no en el aula porque esta área además de contar sólo con tres horas a la semana es muy dinámica y el profesor esta en todo momento ocupado. No hay momentos para corregir todos los cuadernos individualmente ni para estar pendiente de esta niña, ya que las sesiones sólo dan para desarrollar la programación, ofrecer input constantemente y si acaso evaluar de manera continua, además de controlar el proceso, etc. La solución sería sacarla en alguna de mis horas libres, pero sería perjudicarla en otra área teniendo en su caso prioridad las instrumentales. Yo la verdad me siento impotente en las clases de inglés en cuanto al control del proceso por falta de tiempo en el aula. Creo que no es una cuestión de capacidad, porque en lengua de las cinco horas a la semana siempre saco tiempo para controlar los cuadernos, dedicar un tiempo a la lectura, etc. entre otras razones porque como la mayoría de las actividades son individuales y por escrito si voy mal de tiempo les mando más deberes. En cambio en inglés el trabajo en casa es casi imposible, sobre todo si los padres, como es lo normal, no saben inglés y no pueden apoyarles. Y digo que es casi imposible porque la mayoría de las actividades requieren el casete o son grupales, con lo cual apenas puedo recurrir al trabajo en casa para ganar tiempo para la corrección, el apoyo y el control de los niños. El inglés se basa en el trabajo diario y en el momento, el que no trabajo en clase generalmente tiene dificultades o bien el que tiene menor capacidad y que requiere una ayuda individual que el profesor no le puede facilitar.

Jueves 16 de octubre de 2003

Hoy a primera hora tenía que recoger junto con otra profesora a los niños de todas las clases y subirles. Se me ha vuelto a olvidar, y ya es la segunda vez, pero la verdad es que como mi clase sube en orden y en silencio (ya que dediqué bastante tiempo a esto) nunca bajo a buscarles con lo que no estoy acostumbrado. Ha sido un fallo mío, pero la reacción de la compañera no es normal, se ha agobiado muchísimo y ha mandado a varios compañeros a buscarme por todo el centro. No creo que con la experiencia que tiene sea algo tan grave, el problema es que no controla a su clase y siempre sube con ella, el toque o no patio, porque son los que más jaleo arman. Lo que pasa que es mejor prevenir que curar, yo he dedicado bastante tiempo y esfuerzo a controlar este aspecto (me he quedado sin recreo por estar con los castigados, he comenzado clases más tarde por subir y bajar de nuevo...) pero después te despreocupas durante todo el curso. No obstante la forma de decirme las cosas no me ha gustado porque tampoco creo que sea tan grave, pero hay compañeros amargados que es mejor no cruzarse con ellos.

Después de lengua he tenido infantil. Yo no sé por qué están tan pesados, aunque creo que es por el hecho de que suben directamente del patio a la clase de inglés y no les da tiempo a adaptarse. La verdad es que estoy un poco harto de esta situación, hay una profesora que sí se toma en serio el inglés y el día que me toca ir no les baja al patio y me les tiene preparados, pero las otras dos tutoras les bajan y cuando me ven aparecer les suben, con lo que la pérdida de tiempo es de unos diez minutos o más contando lo que tardo en recoger los materiales y desplazarme. Hasta ahora no he dicho nada porque lo he considerado un error de horario, pero veo que no se dan por aludidas ni les importa que los niños apenas den inglés y suban alterados a dar clase.

Después del recreo he tenido clase con 3ºA. Estamos terminando la lección así que he aprovechado para hacer la evaluación oral. Por desgracia se me ha quitado de la cabeza la idea de hacer este control a diario de manera sistemática utilizando tablas de control grupal porque es inviable, por lo menos para mí. Lo de la evaluación continua, por lo menos en esta asignatura es muy complicado porque no tienes tiempo ni siquiera de anotar tus observaciones. Yo hablaría de una observación continua que se coteja o completa con otras informaciones como son la producción de los alumnos (su carpeta de trabajo de inglés) y el control oral y escrito. Este año he querido utilizar las tablas de control del libro, pero al final he tenido que modificarlas porque se limitan al vocabulario y a aspectos actitudinales que en mi opinión no necesitas anotar porque la información te la da la convivencia con los niños (p.ej.: muestra interés por aprender inglés). Además excluyen las destrezas escritas, supongo que por el qué dirán, cuando después las trabajan y bastante en el activity book.

En consecuencia, el control se ha limitado a preguntarles por los nombres de los objetos de clase (a los que tienen más nivel) o pedirles que los identificaran después de nombrarlos, por supuesto utilizando realia. Lo que he hecho ha sido recoger en la tabla el número de objetos que han identificado o pronunciado correctamente, obteniendo resultados muy buenos, con lo que me he sentido satisfecho viendo que los juegos orales han dado su fruto. Lo que más me preocupa es el "writing", sobre todo la el spelling porque sé que oralmente dominan los contenidos e incluso les reconocen perfectamente en un texto escrito, pero no sé si todas las actividades de refuerzo y ampliación que les he dado son efectivas

hasta el punto de que interioricen sin esfuerzo cómo se escriben las palabras correctamente. Tendré que preparar un examen adecuado para evaluar las otras tres destrezas, sobre todo las escritas, ya que el control que propone el libro es absurdo y muy inferior a sus posibilidades y a lo trabajado en clase.

Otro aspecto al que he prestado especial atención ha sido el hecho de que no se percatasen de que les estaba evaluando, ya que el filtro afectivo podría subir y afectar su rendimiento. En ese momento se me ocurrió repetir un juego que hemos hecho todos los días consistente en un concurso o campeonato a ver quién era capaz de nombrar correctamente el mayor número de objetos relacionados con la clase y quién era capaz de cogerlos más rápido cuando los nombrara el profesor. Creo que los niños estaban muy motivados y que no se han dado cuenta de que eran evaluados. No obstante, he tenido que avisarles de que la próxima semana les voy a poner el control de inglés para que puedan estudiar y porque en esta cuestión los padres son muy estrictos y no toleran que les evaluemos sin una prueba palpable y objetiva pudiéndoles ayudar en casa. Lo de la evaluación continua les parece muy bien pero quieren un examen.

Viernes 17 de octubre de 2003

Hoy lo más destacable ha sido la visita de la madre de D. que me pidió cita para por la tarde. La verdad es que yo no la hubiese citado pero le di a este niño una nota para que la trajese firmada en la que ponía que no se esfuerza en la realización de los deberes ni en el orden y limpieza de los cuadernos. Como estoy acostumbrado a que los padres ni pisen por el centro esta respuesta tan rápida me ha dejado sorprendido pero me alegro. La madre ha estado muy correcta y agradable, pero la he notado muy estricta con el niño, y comete el error de compararle constantemente con su hermana además de no reforzarle en absoluto, justamente lo contrario. Yo le he dicho que debe apoyarle más porque el niño sin serlo está cogiendo el complejo de tonto e inútil y está cayendo en una gran desmotivación pensando incluso que está condenado a repetir. Yo la he dicho que esto es una manera de reducir la presión y que debe apoyarle más en casa y reforzarle, ejerciendo yo la función de control, haciendo el papel de “malo” aunque prestando especial atención en reforzarle cuando lo haga bien. También nos hemos puesto de acuerdo en cuanto a horarios y reglas que permitan el desarrollo de hábitos en el niño, especialmente de lectura y organización del tiempo para la realización de tareas.

Creo que esta vez la reunión ha sido productiva, porque muchos padres utilizan este derecho para que les digas lo buenos que son sus hijos y te cuenten lo buenos que son como padres. Las compañeras se pasan el día con reuniones, pero en mi caso yo les cito cuando es necesario aunque sea varias veces al año, y si me sobra tiempo hago reuniones secundarias para informar del progreso y conocer a todos los padres, pero mi obligación es priorizar y tratar los temas más importantes.

Miércoles 22 de octubre de 2003

Hoy a primera hora he tenido inglés con 5°. Hemos terminado el otro día la unidad uno y ya es hora porque llevamos al menos un mes con ella. La verdad es que este libro (“Top class 3”) no me convence porque tiene muy pocas unidades con muchas lecciones con lo que nos pasamos bastante tiempo dentro del mismo tópico. Creo que los niños acaban cansándose porque aunque las actividades son distintas el tema de referencia es el mismo, además llega un momento en que los contenidos no dan más de sí y las lecciones se vuelven repetitivas. La unidad dos trata del colegio, los espacios y las asignaturas, siendo el objetivo esencial que aprendan a preguntar y contestar para extraer información específica de un horario de clase. En principio tenía preparado introducir un poco el tema y comenzar con la unidad de introducción pero sobre la marcha he ido improvisando y realizando modificaciones que me han permitido estructurar el tema de una forma lógica y más fácilmente asequible para los niños a partir de unos buenos organizadores previos. La verdad es que aunque no lo tenía preparado, ya que muchas cosas las estoy aprendiendo sobre la marcha y por casualidad, me he sentido orgulloso de la clase que he dado y sobre todo la tengo presente para otras ocasiones. Lo primero nada más llegar al centro me he acordado de que en 3° también estoy dando este tema pero de manera más sencilla limitándome a la descripción sencilla de los objetos que utilizan en clase, con lo que el “picture dictionary” que preparé me podía servir para activar los conocimientos previos de los mayores y repasar el vocabulario básico del aula. Nada más empezar la clase me di cuenta de que había hecho bien ya que algunas palabras no las habían dado o dudaban en su spelling. Pero de lo que me percaté es de que podía organizar espacialmente la lección yendo de lo más cercano y concreto a lo más general y amplio, es decir, comenzar con los materiales de cada niño, seguir con los del aula (introduciendo vocabulario nuevo como radiator, bin, shelves...) para terminar con los espacios del colegio. Lo que hice fue un esquema, como siempre suelo hacer, en el que aparece el nombre de la lección, el objetivo principal de la misma y las sugerencias de los niños sobre qué

piensan ellos que se puede hacer, qué aspectos lingüísticos necesitamos para alcanzar esos objetivos (vocabulario, estructuras...), etc. De esta manera establecemos entre todos un esquema lógico que resulta significativo y que les va a ayudar a no perderse durante el proceso. En este sentido su participación fue muy buena dándose cuenta de que para hablar del colegio necesitaban conocer los espacios y las preposiciones de lugar entre otros contenidos, y para hablar sobre el horario de clase repasar los días de la semana, las horas, aprender las asignaturas y a extraer información concreta haciendo preguntas.

Después de presentar el vocabulario sobre sus materiales usando el “picture dictionary” se me ocurrió dibujar en la pizarra un plano de la clase donde con la colaboración de todos fuimos colocando los distintos muebles, objetos y espacios (los fundamentales) buscando las palabras desconocidas en el diccionario. La verdad es que estaban muy motivados con lo que me decidí a ampliar la importancia de la actividad y les propuse realizar un pequeño proyecto consistente en dibujar el plano del aula con todo el vocabulario encontrado para colocarlos en el tablón. Como si fuera una cadena lógica también les propuse para más adelante realizar otro sobre el colegio, con sus espacios (gym, library...) y pasar su horario a inglés para trabajar con él. La verdad es que esta ha sido una de mis mejores clases, y como siempre ha surgido como de la nada dejándome llevar por las ideas de los niños e improvisando, parece que las mejores clases son las que no se preparan. Lo que está claro es que sin querer he planteado esta lección a partir de la realización de pequeños proyectos en los que los niños van a ampliar bastante más los contenidos del libro pero por descubrimiento y dentro de un proceso de “learning by doing”.

Para rematar el día, antes del recreo he ido a infantil y también he quedado bastante satisfecho. Sigo trabajando los colores y la verdad es que cada vez les introduzco más rápido, más o menos un color por semana. El libro de texto sigue aparcado y creo que no lo voy a utilizar de momento, pero un niño me ha dicho todo contento que su madre se lo ha comprado y me da pena hacer un gasto de este tipo sin motivo, así que pienso utilizar al menos la unidad de Navidad y algún día para que peguen todas las pegatinas que es lo que más les gusta. Sigo utilizando constantemente el inglés en el aula, un inglés muy sencillo ya que se basa en las conversaciones que mantengo con la marioneta (es un pato llamado “Duck”) las cuales cada vez son más largas. Esto me permite que el input sea asequible y repetitivo basado en saludos, pequeñas órdenes, etc. Lo que me está dando mucho resultado es hacer que a la marioneta le cuesta aprender los colores con lo que pido la ayuda de los niños, el pato los dice mal y ellos le corrigen con lo que prestan atención a cómo se pronuncian correctamente las palabras pero jugando y sin sentirse evaluados ni corregidos. Esto les encanta y les anima a aprenderse los colores nuevos para poder ayudar a Duck. En cuanto a materiales este año me he animado a utilizar un cuento elaborado por mí que trata este tema, cuento que otros años no he utilizado porque los niños no eran capaces de mantener la atención. La verdad es que noto mucha diferencia en cuanto al comportamiento y el tiempo en que puedo realizar una actividad concreta, dar las clases así es mucho más sencillo aunque tenga el doble de alumnos que el año pasado. Se saben las canciones perfectamente, saludan y se despiden en inglés con naturalidad, dominan los juegos de TPR, las rutinas, las normas del aula, etc. La verdad es que infantil ha dejado de ser un foco de estrés para convertirse en una motivación.

Después del recreo he tenido clase con 6^oC. Lo de esta clase ha pasado de ser una gozada a ser frustrante. Al principio su buen comportamiento me daba seguridad y me sentía a gusto ya que era un problema menos por el que preocuparse, pero es que ahora se ha convertido en un problema aún peor. Son unos auténticos “muertos”, parece que no tienen sangre en las venas, no participan nada, no dan guerra, no preguntan, etc. aparte de ser un aburrimiento es perjudicial sobre todo en una asignatura como esta. Yo creo que la culpa no es mía ya que precisamente no he tenido que ponerme serio en esta clase, simplemente son así ya que con la tutora parece que se comportan igual, pero es que ya no sé cómo motivarles ni hacerles participar. Hoy hemos empezado una unidad nueva sobre las festividades y como siempre he introducido el tema tratando algunos aspectos socioculturales, sobre todo explicando geográficamente lo que es el Reino Unido, qué países lo integran, su relación con los Estados Unidos, nuestras fiestas comunes, las específicamente de estos países, etc. Además da la casualidad de que tengo en el aula una niña bilingüe de nacionalidad norteamericana, más concretamente de Miami, con lo que he intentado establecer un pequeño debate sobre los aspectos comunes. La he preguntado cómo celebran allí Halloween, en qué consiste la fiesta de Bonfire Night, cómo celebran el cuatro de Julio, etc. es decir tenía los ingredientes perfectos para que saliese una buena clase de introducción. Pero otra vez los niños apenas han participado, no la han hecho apenas preguntas ni han intervenido con comentarios, lo que ya empieza a preocuparme ya que con otra clase cualquiera el éxito estaría garantizado. Voy a hablarlo con la tutora a ver qué me comenta.

A última hora les he hecho el control escrito a los de 3º aunque me falta el oral. La verdad es que han sido mucho más rápido de lo que pensaba (y parece que lo han hecho bastante bien). Todavía no le he corregido, pero creo que me voy a llevar una buena sorpresa ya que tenía mis dudas de si realmente con el trabajo que les he mandado (que ha sido mucho) han sido capaces de interiorizar el spelling básico del vocabulario, y digo básico porque algunos errores de atención son inevitables, pero me conformo con que al menos no lo escriban como suena. A ver qué tal resultan las actividades orales.

Jueves 23 de octubre de 2003

A primera hora he bajado a recoger a los niños al patio, ya que es una de las funciones que me corresponde. Esta vez no se me ha olvidado en parte por la tensión que se produjo la otra vez con la compañera. Menos mal que me ha tocado la tutoría en el tercer ciclo donde me llevo muy bien con los compañeros porque por lo que estoy viendo hay reuniones de ciclo donde sólo falta que recen el rosario. Cada vez estoy más convencido de que esta es una de las profesiones donde más frustraciones a nivel personal hay y eso se nota mucho en las relaciones humanas. Menos mal que de momento he tenido suerte y en los tres centros donde he estado he podido integrarme perfectamente, sino con todos, al menos con la mayoría y trabajar en equipo de manera relajada y divertida, lo que no está reñido con la calidad del trabajo. En esta profesión esto es fundamental ya que de lo contrario es cuando aparece el aislamiento, la falta de coordinación y de comunicación.

A segunda hora he tenido clase de Lengua con 5º C. La verdad es que es un área bastante sencilla y cómoda que se basa en una relación muy estrecha con el libro de texto, al menos ahora ya que apenas tengo experiencia en esta área. La verdad es que la guía te lo pone todo muy fácil, cada tema se divide en subapartados muy bien identificados (vocabulario, ortografía, expresión oral, expresión escrita, comunicación...) con lo que el equilibrio entre las destrezas es fácilmente apreciable. En todo momento sabes qué capacidades estas trabajando, de qué manera y con qué grado con lo que la evaluación continua es más sencilla. En cambio las guías del área de inglés aunque pretende lograr esta organización no lo consiguen a este nivel.

Cuando he ido a explicar los contenidos de la unidad me he dado cuenta de que son demasiado abstractos para los niños y difíciles de comprender. Esta es la segunda vez que me ocurre y he tenido que dedicar mucho más tiempo que el esperado, aunque al menos estoy tranquilo porque los niños de esta clase preguntan cuando no entienden, lo que indica que tienen confianza y que el clima de control inicial que he establecido no ha influido negativamente en mi relación con ellos. Digo esto porque es muy común que los niños no pregunten por miedo o por vergüenza ciertas cosas llevándose la duda a casa, y son esas dudas sin resolver las que a la larga crean problemas. Volviendo a las explicaciones y la confusión que generó, estas se referían a la diferencia entre lenguaje y lenguas y a la diferencia entre texto y enunciado que en principio parece fácil, pero para mí, no para el desarrollo cognitivo de los niños. El libro de texto simplemente los define supongo que con la idea de que aprendan esas definiciones, pero a mí lo que me interesa es que comprendan el concepto y que sepan explicarlo con sus palabras sin tener que memorizar, porque al final lo que se memoriza se olvida. Después de hacer varios esquemas en la pizarra y poner muchos ejemplos parece que llegaron a asimilar los conceptos, que en principio no son tan novedosos para el niño, pero precisamente por ser tan nombrados se hacían un lío con concepciones previas erróneas, como por ejemplo que en texto siempre es escrito y no puede ser oral, o que los enunciados son párrafos. A pesar de que al final lo han entendido, entre otras cosas porque estuvieron definiendo los conceptos uno por uno con sus propias palabras mediante una cadena en que cada niño preguntaba a otro, me surgió un segundo problema que no había tenido en inglés. Me cuesta adaptar en ocasiones mi lenguaje al de los niños al explicar ciertos contenidos un poco abstractos. Me di cuenta por sus caras que el lenguaje que estaba utilizando era parte del problema e intenté adaptarlo a ellos, pero hay ocasiones en que esto es muy difícil y no te queda más remedio que preguntar y asegurarte de que entienden ciertas palabras que tú das por hecho.

Viernes 24 de octubre de 2003

Hoy Viernes es uno de los mejores días de la semana ya que no me muevo en toda la mañana del tercer ciclo, lo que para mí supone un descanso mental importante a pesar de que los niños son más mayores. Su autonomía hace que la labor del docente se centre más en controlar el proceso de aprendizaje más que en adaptar los contenidos y prepararlos como en el caso de los niveles inferiores sobre todo infantil, donde el tener que estar pendiente en todo momento de tu input, de la adecuación de los materiales, de motivarles,

de llamar su atención, de desarrollar ciertos hábitos y normas..., produce un gran cansancio mental y físico que no cambio por una hora en sexto.

Antes del recreo he tenido clase con 6^oC. En esta clase como ya he comentado hay una niña de Miami que domina el Inglés Americano. Al principio cuando me enteré me produjo cierta inseguridad en relación a si pronunciaba algo mal o me hacía una pregunta comprometida, pero hay que partir de la base de que no somos infalibles y que no podemos saberlo todo. He decidido tratarla como una niña más y no obsesionarme tampoco por ampliar los contenidos entre otras razones porque siempre me quedaría corto ante una niña bilingüe y el resto no me seguiría. El otro día he hablado con ella para aclarar la situación y dejarla claro que tiene que trabajar como el resto y que no se confie por también la voy a exigir más. Le puse como ejemplo los proyectos que hacemos, que los haga como ella quiera usando libremente el inglés pero que se esfuerce. He hablado esto con ella porque me da miedo que se aburra en clase y sabiendo que va a sacar un diez en todos los exámenes no haga nada. No obstante he tenido suerte porque es una niña muy prudente que hace todo las actividades que mando, eso sí en función de sus capacidades pero también adaptándolas a las de sus compañeros, y no le gusta destacar. No obstante, me he dado cuenta de que comete errores de spelling en palabras sencillas como los días de la semana de los que es consciente, con lo cual aunque sea bilingüe comete los mismos errores que cualquier niño en su lengua materna y ahí es donde más la puedo ayudar.

Otra cuestión que he conseguido llevar bien ha sido la de aceptar mis limitaciones en cuanto al dominio del inglés. Aunque considero que tengo un nivel alto, soy capaz de dar las clases en inglés de manera fluida y adaptada a los niños, etc. hay ocasiones en que esas limitaciones se ponen de manifiesto en el aula. Esta es una de las muchas cuestiones que no se tratan en la formación inicial pero que es muy importante de cara a la imagen que muestras ante los niños. En mi opinión, esta imagen que tienen los niños de ti es fundamental (más aún en secundaria) en aspectos como su atención, su esfuerzo..., y por tanto en su aprendizaje. Si los niños no te respetan y no reconocen tu autoridad de conocimiento frente a ellos mismos, a padres..., el aprendizaje se ve perjudicado. Aunque parezca mentira ya en estos cursos algunos niños tratan de imponerse al profesor, salirse siempre con la suya e incluso dejarle en evidencia con alguna pregunta malintencionada, con lo que si no sabes dominar la situación tu imagen ante la clase y tu autoridad decaen. Esta situación me ha ocurrido todos los años a principio de curso, donde las primeras clases son de tanteo, los niños te observan y te prueban en cuanto a conocimientos y sobre todo respuesta ante la indisciplina, por tanto si no respondes adecuadamente vas a generar una primera impresión difícil de cambiar.

En mi caso el principal problema son las preguntas sobre vocabulario que se suelen realizar como ampliación. Yo les dejo claro desde el primer día que no conozco todas las palabras de la lengua inglesa y que en ocasiones deben acudir al diccionario, pero lo digo con naturalidad porque si intentas ocultar tus limitaciones y negar tus equivocaciones das todavía una imagen peor a los niños. Yo cuando me equivoco en algo lo reconozco abiertamente y rectifico, no obstante, tampoco me gusta estar continuamente haciendo públicos mis errores con lo que sí es posible lo evito. Por ejemplo, si dudo en el spelling de una palabra la busco disimuladamente en el libro, o si no sé cómo se dice algo le mando a un niño que lo busque en el diccionario.

Aunque no tienen relación con las clases de manera directa, he empezado un curso del CFIE sobre elaboración de páginas web. La verdad es que el año pasado entre el doctorado, las tareas de clase, etc. no hice ningún curso entre otras razones porque no me llaman la mayoría la atención. La formación continua en gran parte es de reciclaje, sobre todo los cursos de metodología y didáctica, o los que tratan de aspectos muy concretos (el periódico escolar, las bibliotecas escolares, el diseño de carteles en infantil...) es decir los temas que se tratan son muy conocidos en mi caso ya que acabo de salir de la facultad y por tanto si no son prácticos me resultan repetitivos. Además ya no necesito los puntos para el concurso de traslados porque este apartado lo tengo completo, con lo que tengo libertad para elegir aquellos cursos que realmente me interesan y estos son de momento los relacionados con las nuevas tecnologías. Creo que es fundamental realizar estos cursos de formación porque a pesar de mi juventud me estoy viendo desbordado por el avance de las TIC en educación y si me descuido puedo acabar como mis compañeros de mayor edad. De momento este año quiero hacer dos cursos más, uno sobre producción de video digital con fines educativos y otro de presentaciones en Power Point, además estoy en un grupo de trabajo en el centro para actualizar la página web del centro. La verdad es que es un acierto lo de la formación continua ya que nos ofrece la oportunidad de realizar cursos gratuitamente y adaptados a nuestras necesidades y horarios que de otra manera sería complicado.

Lunes 27 de octubre de 2003

Hoy he comenzado una unidad nueva con 3ºA relacionada con el tópico de los cumpleaños. La verdad es que este centro de interés nunca me ha entusiasmado porque da poco juego, apenas se puede ampliar o relacionar con otros aspectos, además apenas tengo materiales extra ni actividades sobre este tema, ya que es más específico que otros como la ropa, animales, etc. que se repiten por sistema en todas las guías con lo que puedes hacerte con un montón de ideas. Otro problema es que a diferencia de tópicos como por ejemplo el de la clase, no se puede utilizar realia con la posibilidad de realizar ciertos juegos comunicativos es menor ya que dependes exclusivamente de las flashcards. Pero la verdadera dificultad es lo amplias que son las unidades de este libro, ya que en el caso en que algún tema no motive en exceso a los niños, llegue un momento en que no de más de sí o no me guste demasiado tiene demasiado peso en la programación (sobre todo temporal) para reducirlo o eliminarlo. Al ser apenas seis unidades esto es complicado, otros años sí he omitido ciertas lecciones, las he dejado para el final o bien las he suprimido en beneficio de otras en mi opinión más relevantes.

El tema en principio sí les gusta. Hoy me he limitado a activar sus conocimientos previos sobre el tema, no respecto al inglés sino en general, ya que en la mayoría de los casos en estos cursos los tópicos aparecen por primera vez. Les he preguntado por ejemplo cuándo era su cumpleaños y les he ido diciendo el mes en inglés, lo que les ha llamado la atención hasta el punto de aprendérselo inmediatamente por su significatividad. Como siempre he escrito en la pizarra todas sus ideas sobre el tema, lo que íbamos a aprender según ellos y los aspectos lingüísticos necesarios. Salieron los juguetes, la canción de cumpleaños, preguntar cuando es, etc. Esta dinámica la utilizo siempre al comenzar una lección nueva ya que les sitúa ante el nuevo aprendizaje y se sienten más partícipes del proceso de aprendizaje. Después de presentar el vocabulario sobre juguetes mediante juegos de flashcards les propuse ampliar un poco trayendo una revista de casa para recortar sus juguetes preferidos y hacer un pequeño picture dictionary en el cuaderno. Como siempre me ocurre en estas sesiones de presentación no me da tiempo a empezar las actividades del libro (aunque tampoco me importa) con lo que suelo recurrir a las actividades individuales que tengo preparadas para esos últimos diez minutos, que además aprovecho para corregir los cuadernos.

Una niña casi al terminar me ha dicho que si íbamos a hacer algo relativo a la fiesta de Halloween. Este tema se está convirtiendo en un problema porque empieza a estar cada vez más impuesto por la sociedad y los medios de comunicación. Yo todavía no he realizado ninguna unidad de Halloween por varios motivos. El primero es que es una festividad muy concreta que apenas se celebra en España y que se limita a un día, con lo cual ajustar una unidad para que aprendan algo en tan poco tiempo (como mucho una semana) me parece inútil porque se limitaría al aprendizaje del vocabulario y a hacer un dibujo relativo al tema. Hacer una unidad sería suponer trastocar en exceso la programación ya que junto con Easter y Christmas (que es la única que sí utilizo) son tópicos opcionales que no se consideran en el desarrollo global teniendo en cuenta tres sesiones semanales. Otro motivo es que con la excusa de los aspectos socioculturales estamos llegando a una invasión cultural que nada aporta al inglés como lengua internacional. Por qué razón no se habla de fiestas típicas canadienses o australianas, si también son países de habla inglesa. En mi opinión integrar aspectos socioculturales es positivo y necesario siempre que el aprendizaje y mayor comprensión de la lengua esté condicionado a ellos (por ejemplo comidas, horarios...) pero no organizar esta a partir de festividades impuestas.

Antes del recreo he tenido con infantil. Como me he encontrado sin fuerzas y medio acatarrado he decidido sobre la marcha que trabajen alguna actividad del libro y así lo utilizamos de cara a los padres. La verdad es que la ayuda de un texto se puede resumir, a parte de los materiales que trae (sobre todo cuentos), en las actividades individuales que propone muy útiles para la vuelta a la calma y para cubrir tiempos muertos, aunque apenas hay. A los niños les encanta porque trabajan con pegatinas, recortan, colorean, etc. lo cual no tiene sentido sin un input comprensible. Yo o que hago es aprovechar para trabajar el material de clase y acciones asociadas (recortar, colorear, pegar...) explicando lo que tienen que hacer en inglés ayudándome de realia y gestos. Lo entienden perfectamente, además me paso por las mesas y les hago alguna pregunta como qué color están utilizando, cómo se llama el conejito, etc. Sin embargo después de sacar la mascota, cantar la canción de saludo y hacer alguna rutina en la asamblea, apenas ha quedado tiempo para trabajar en las mesas. Esto frustra bastante a los niños ya que no se les deja terminar, con lo que me he propuesto dedicar una sesión al mes a realizar este tipo de actividades una vez trabajado el cuento.

Después del recreo he tenido clase de lengua con 5º C. Realmente no es una clase de lengua, sino una sesión comodín que aparece el horario con el nombre de informática y que resulta muy útil para labores de tutoría, preparación de actividades, exámenes, repaso, etc. Yo la estoy utilizando como hora de lectura. Dada la importancia de desarrollar el hábito de la lectura y cómo muchos niños no leen apenas en casa me he propuesto controlarlos. Lo que he hecho ha sido decirles que elijan un rato al día (siempre el mismo) para leer al menos media hora, y utilizo esta clase para preguntarles que han leído. Este control externo al final creo que generará un hábito que en muchos casos debe ser impuesto externamente en un principio.

A última hora he tenido clase con 6ºB. Sigo preocupado por el tema del control del trabajo y la corrección. La verdad es que tres sesiones a la semana dan lo justo para desarrollar la programación en el aula, con lo que no queda ningún rato para corregir ni siquiera en común. La verdad es que en este sentido soy un poco desorganizado ya que hay veces en que mando alguna actividad para casa y tienen que ser los niños los que me recuerden que hay que corregirla. Debería tener un cuaderno para anotar estas cosas, pero es que voy de una clase a otra sin apenas tiempo para respirar, seleccionando materiales al vuelo y haciéndome la organización mental de la sesión por el pasillo, a pesar de que todos los días me preparo las clases antes de ir al centro. No obstante, me produce remordimiento el hecho de ver los cuadernos de actividades y los cuadernos sin corregir, a pesar de que les digo que lo hagan ellos en rojo cuando los ponemos en común, pero este suele ser de manera oral con lo que el spelling suele estar mal. Tengo que empezar a escribir todas soluciones de las actividades en la pizarra. Otra opción es dedicar un día concreto a corregir, pero tengo que tener actividades preparadas para que estén tranquilos mientras evalúo sus producciones, quizá una solución sería que realizasen los proyectos que mando en esas sesiones.

Martes 28 de octubre de 2003

Hoy ha sido un día muy tranquilo ya que les he hecho un control a la clase de 5º C y a los dos sextos a los que doy inglés. La verdad es que los años anteriores no he hecho controles tan pronto, solía hacerlos cada dos incluso tres unidades. De todas maneras me interesa mucho este primer control para que cambien el “chip”. Todos los años me ha pasado que no están acostumbrados a estudiar inglés ni a llevarlo al día. Se limitan a estudiar media hora el día antes y aprueban, lo cual no me extraña porque los controles que proponen las guías los aprueban todos sólo con la asistencia a clase. Este primer control lo suelo hacer bastante largo y completo y evaluarlo un poco a la baja para que espabilen y no se confíen, sobre todo en clases donde muchos han sacado notas muy altas sin apenas esforzarse y con un nivel que no corresponde a esas evaluaciones tan positivas. La verdad es que aunque es asequible y contiene sólo actividades que hemos trabajado antes en el aula este control ha generado respeto y es lo que busco en este último ciclo, para evitar un cambio brusco sobre todo en metodología cuando lleguen a la ESO. Quiero que entiendan que una la metodología lúdica y divertida que utilizo en el aula no supone que no haya que esforzarse y llevar al día esta asignatura. Por otro lado, este control tan completo para una sola lección hace que las correcciones sean muy pesadas. A veces me pregunto si merece la pena este esfuerzo, ya que veo que algunos compañeros les ponen un examen al final del trimestre y punto. No obstante, pienso que esto es una manera de controlarles y de que no dejen el inglés para el último día.

A última hora he ido a apoyar a infantil. Este es un tema que está trayendo mucha polémica entre los compañeros y que está separando aún más si cabe al claustro de Primaria del de Infantil. El problema está en que las tutoras de tres años han solicitado un apoyo a primera y última hora porque el número de niños es excesivo, pero lo han hecho sin presentar un proyecto en el que se especifique qué tipo de apoyo. En principio la gente se queja de que no hace nada y que realmente no apoya, yo estoy de acuerdo porque me limito a poner abrigos, pero últimamente parece que las tutoras han solicitado a algunas compañeras que estén con los niños, que les cuenten un cuento, que repasen contenidos,..etc. Hoy mismo la tutora me ha dicho que prepare un cuento para el próximo día, realmente no me importa pero no me gustaría hacer el tonto y dar una clase más después de trabajar toda la mañana para que una compañera pueda descansar. Esta opinión la tiene el resto de compañeros quienes no tienen esta idea de lo que es un apoyo. Yo de momento voy a hacerlo y a mantenerme a la expectativa hasta que los más veteranos lo hablen en el claustro.

Miércoles 29 de octubre de 2003

A primera hora he tenido inglés con mi clase de 5ºC. Como cada día he hecho una serie de preguntas generales sobre el contenido del tema que estamos viendo, sus objetivos, estructura y lo que nos hacía falta (aspectos lingüísticos) para poder realizar los proyectos finales, en concreto hacer su horario en inglés (asignaturas, horas, frecuencia...) y un plano de la clase y del colegio. En la medida de lo posible

siempre planteo algún proyecto final para que vean la utilidad de su aprendizaje por lo menos de manera inmediata, en la realización de algo (learning by doing). De todas formas algo que me ha sorprendido es que todavía no tenían asimilado el esquema general del tema, con lo que tuve que repetirlo, con lo que no me imagino la estructuración del conocimiento si no dedicase tiempo a establecer unos organizadores previos, sería un conocimiento totalmente aislado y sin objetivo a corto plazo. Esto me indica que como en otras ocasiones no debo dar por hecho que han asimilado algo por muy fácil que me parezca y por muy ordenado y despacio que lo haya explicado, sino comprobar esa asimilación y si es posible en el mayor número de alumnos, empezando por los que más dificultades tienen, porque si pregunto después de explicar a los más capaces es posible que me este engañando a mí mismo y busque una confirmación que me tranquilice.

Después de esto presenté, sin flashcards porque en ciclos superiores se reducen mucho este tipo de materiales, las asignaturas. Como es lógico completamos las propuestas del libro con otras cercanas a los intereses del grupo y necesarias para el proyecto final. Concretamente mostraron su interés por saber cómo se dice alternativa a la religión e informática, con lo que les mandé buscarlo en el diccionario. Con respecto a este tema se que existen ciertos reparos en cuanto a su modo de utilización y su conveniencia, pero para mí es una herramienta más de búsqueda de información y cuanto antes aprendan a utilizarla mejor. Yo les aconsejo que se compren un diccionario para estudiantes en el último ciclo, de esta manera se acostumbran a su manejo de cara a la ESO, además permite que se acostumbren a buscar información de manera más autónoma. Al principio de curso dedicamos parte de una sesión a aprender a manejarlo (de manera sencilla, sin entrar en aspectos fonéticos...) realizando varias actividades básicas. Con esto logro que el niño no se limite a los contenidos del libro y que pueda expresarse con total libertad a la vez que aprende significativamente. Por ejemplo, cuando vimos los hobbies hubo dos niños que salían con su padre a cazar y a pescar, y aunque no estaban contemplados por el libro les mandé que lo buscaran aprendiendo palabras nuevas muy motivados. Además yo no les limito en este aspecto, yo les planteo unos mínimos, pero si algunos quieren ampliar (por ejemplo en los proyectos) porque van a una academia o porque les ayudan sus padres, no me molesta en absoluto, aunque sé que a algunos compañeros esto no les hace gracia.

Por otro lado parece que he encontrado una solución a la falta de tiempo. El problema es que al tener que presentar los contenidos, practicarlos, realizar actividades grupales, resolver dudas, etc. apenas quedaba tiempo para la realización de las actividades individuales del Activity Book con lo que se iban acumulando. La solución que pensé y que he puesto hoy en práctica es dedicarme a aquello que sólo se puede hacer en clase, es decir, las actividades comunicativas sobre todo orales, y dejar las individuales y escritas para casa, como deberes. De esta manera saco tiempo para practicar más la lengua en el aula dejando un tiempo para la corrección en común de estas actividades del libro que realmente no son tan complicadas. Aunque puede parecer una solución lógica no lo es tanto cuando no estoy acostumbrado a mandar deberes en inglés, lo que siempre he hecho ha sido realizar todo en clase y solamente mandaba deberes de ampliación y refuerzo, cuando disponía de ellos ya que no siempre dispongo de este tipo de actividades, depende del tópico.

Con lo que respecta a Infantil me estoy dando cuenta de que este año las clases no me cunden nada, me falta tiempo para realizar rutinas que los dos años anteriores sí realizaba, como por ejemplo actividades de TPR. La razón está clara, me han puesto las sesiones en una hora muy mala, empiezan cuando los niños están a medio recreo con lo que o las tutoras no les bajan cuando hay inglés o les suben cuando me ven aparecer. Si no les bajan están cansados y si les suben de inmediato están muy alterados y se pierde bastante tiempo. Además esta sesión esta antes del recreo de los mayores y por tanto dura 50 minutos. Si de esos 25 minutos quitamos al menos cinco que tardo en desplazarme (ya que infantil está en un edificio anexo) y otro tanto en lo que les suben la clase puede llegar a 15 minutos con lo que no da tiempo a nada. El año pasado las sesiones me las pusieron casi todas a segunda hora y al ser el centro muy pequeño (una planta baja) no tardaba nada en llegar con lo que aprovechaba la media hora al máximo hasta el punto de que a veces tenía que rellenar tiempos con rutinas. Ahora no me da tiempo a casi nada, he tenido que quitar algunos juegos y sobre hay días que pasamos los veinte minutos en la asamblea, es decir sentados. En lo que hacemos la rutina de presentación, repasamos los contenidos y leo un cuento, suena el timbre sin que se hayan levantado. La verdad es que aguantan muy bien la atención y no se cansan tanto como los del año pasado (que tenían menos hábitos) pero esa no es la cuestión. El verdadero problema es que a la hora de elaborar los horarios hay muchos intereses e influencias en juego, y a pesar de que advertí que en infantil era mejor evitar los momentos de transición (recreos, última y primera hora...) no se me ha hecho caso cuando en mi opinión debería tener prioridad por lo que supone desplazarse a otro edificio.

De todas maneras estoy muy contento porque son niños que asimilan muy bien con lo cual estoy avanzando igual de rápido o más con 20 minutos que años anteriores con media hora. Hoy les he contado un cuento nuevo, que aunque no tiene que ver directamente con el tópico de colores que estamos dando se adapta perfectamente. Además leerles los mismos cuentos con el mismo tema les cansa y mi objetivo es que presten atención mientras les facilito un input comprensible, y esto ocurre cuando el material es relativamente novedoso con lo que hay que cambiar aunque luego se vuelvan a recuperar, ya que con el paso del tiempo les vuelve a motivar algo ya conocido. Algo que me sorprende es que de tanto contar los cuentos he automatizado un input comprensible, el mismo que el año pasado, y funciono muchísimo con rutinas de actuación, mucho más que en ciclos superiores. Si me grabase en vídeo estoy seguro de que las clases que doy este año son muy similares a las del curso anterior, pero sólo en cuanto a las rutinas, materiales y tiempos, ya que dentro de cada actividad introduzco variantes porque si no me aburro mucho siempre con los mismo. Otro aspecto del que me he dado cuenta es que estoy sacando mucho más partido a la marioneta que antes. Las conversaciones son mucho más largas y no se limitan sólo a la presentación, sino que realizo otras actividades, por ejemplo llamarle por teléfono si esta malo (los niños le saludan por mi móvil).

Hay otro tema que aunque no me preocupa en exceso si me ha hecho ver como son algunos compañeros. Aunque soy tutor sólo estoy como máximo dos sesiones al día (ingles y lengua) con mi curso, y nunca coincide que estoy a última hora con ellos, con lo que he dado por hecho que yo saco a los niños con los que tengo la última hora (3ºA 6ºA ó 6ºB) y el especialista que esté en mi clase saque a los míos. Pero resulta que en la última reunión de ciclo me han dicho que es mi responsabilidad sacar a mi clase todos los días y que cada tutor debe ir cinco minutos antes para que salga el especialista, en resumen he estado haciendo el tonto porque estos compañeros al ver que yo les sacaba ya no aparecían. Esto para mí no es un problema en principio, pero me han hecho ver que si ocurre algo, por ejemplo un niño se cae, ¿quién es el responsable?, el tutor. Además tengo la suerte de tener una clase muy buena y responsable y me cuesta menos bajarles en silencio que a los otros. La cuestión es que al ser novel tienes buena fe y hay gente que se aprovecha de eso como en el tema del apoyo, que no es sustitución para que una persona descansa mientras yo trabajo una hora más. Menos mal que el próximo lunes esto se va a tratar en el claustro.

Jueves 30 de octubre de 2003

Hoy como todos los Jueves ha sido un día muy tranquilo, ya que tengo dos “horas libres” que aprovecho para ir practicando con la página web que pretendo hacer de inglés. Mi intención en un futuro, cuando tenga destino definitivo es realizar una página del departamento de inglés por motivación propia y que resulte útil para compañeros de otros centros. A ver si hay posibilidad de coordinar un grupo de trabajo como el de este año. La verdad es que no sé si es por ser novel pero no tengo tiempo de nada, no me explico cómo hay compañeros que en estos ratos toman café y leen el periódico con todo lo que yo tengo que hacer (elaborar materiales, gestionar la información del CFIE, corregir, formación permanente, etc.). A mi compañera que está en prácticas le ocurre lo mismo, dice que trabaja como una burra y que no tiene tiempo para nada, parece que cuanto menos experiencia tienes y más tiempo necesitas más te cargan de clases, apoyos, etc. es decir de lo que no quiere nadie, cuando precisamente la falta de experiencia debería considerarse un razón para evitar, al menos los primeros años, tutorías, los peores cursos, los peores horarios, etc. Con la excusa de que somos jóvenes y tenemos muchas ganas nos machacan y no tienen en cuenta que aunque hayamos sacado una oposición no estamos todavía formados. Nos dan nada más llegar la responsabilidad y el trabajo propio de una persona que lleva treinta años, ¿en qué empresa ocurre esto?, sólo en aquella en donde evitar trabajar se antepone al interés de los niños.

Para rematar hoy ha llovido y me he tenido que quedar con los niños en clase. Aunque tengo una clase buena es horroroso porque no hay juegos en el aula y no saben en qué entretenerse. Lo de la falta de material me ha ocurrido los tres años, es jubilarse un compañero y parece que se abre la veda para el pillaje de material. Es impresionante lo egoístas que pueden llegar a ser algunos compañeros quienes aprovechan los primeros días del curso para llevarse los mejores cuentos, juegos, etc. de las clase vacías. Después como son “vacas sagradas” que escogen antes eligen las clases más completas, más grandes y calientes, lo que me parece bien, pero que no dejen a los noveles sin materiales de aula. Esto se solucionaría con un inventario que se le diese al tutor de cada clase para que comprobase lo que falta y donde está. Ahora me toca a mí pedir juegos cuando en otras clases hay de sobra. Para rematar he dejado salir a las niñas a la puerta de la clase para que jugasen a la goma, pero ha aparecido el director vociferando y riñéndolas sin motivo porque no molestaban a nadie. Yo he salido en su defensa y le he

dicho al director que no había juegos en el aula, respuesta: “pídelos que hay dinero pero que se queden dentro”. Esto sin gritarme pero en un tono que no me ha gustado, pensé que esas actitudes de vigilancia al profesorado, ese ir por los pasillos a ver si estamos en las clases había pasado a la historia. Además creo que tengo el suficiente criterio como para organizar y controlar a mis alumnos. Quizá es que yo veo al director como un gestor del centro y un responsable del mismo, pero no como un jefe directo que va dando órdenes y desautorizando al profesorado ante sus alumnos. De todas formas le considero un director democrático y dialogante, sólo que hoy se ha debido poner nervioso por algo.

Lunes 3 de noviembre de 2003

A primera hora he tenido lengua con 5°C. Les he dado los exámenes corregidos del primer tema que preparé sobre teoría. La verdad es que los resultados no han sido muy buenos ya que hay conceptos que no han quedado muy claros y se nota que han estudiado las definiciones el día antes ya que tratando de recordarlas ponen cosas sin sentido y mezclan conceptos. De todas formas hay ocasiones, la mayoría que captan el concepto y lo entienden ya que se refleja en las actividades prácticas que realizan, pero luego les cuesta expresarlos y definirlos quizá porque hay palabras que no dominan y sólo les queda aprendérselas de memoria. Yo intento poner muchos ejemplos pero lo que últimamente hago es dedicar unos minutos todos los días a repasar la teoría preguntándoles y haciendo que unos compañeros pregunten a otros. Esta especie de campeonato está resultando ya que ponen interés en buscar las preguntas más complejas lo que al mismo tiempo hace que las aprendan. Por otro lado he citado a los padres de J.A; un niño listo pero que está sacando calificaciones muy bajas, no estudia lo suficiente y no se esfuerza. La verdad es que no me gusta nada hablar con los padres, es una de las razones por las que he evitado el año pasado ser tutor, porque aunque la mayoría son comprensivos siempre te toca el típico controlador que sabe de todo. La verdad es que siempre se suele decir lo mismo ya que realmente los problemas serios ya han sido detectados en ciclos anteriores, yo suelo hablar del control en casa, de la necesidad del esfuerzo diario, etc. De todas maneras es algo intuitivo porque desde la facultad no se tratan temas prácticos como la manera de informar a los padres y qué tipo de información es útil, pero en el fondo la mayoría de los problemas reales del docente son propios de cada contexto y los pocos que se tratan desde la formación inicial están idealizados con lo que no dispongo de “recetas” tipo. Te forman más que nada para dar respuesta a la burocracia (que también es necesario) y ejercer funciones básicas como la programación, la evaluación, etc. que después es muy distinta sobre el terreno.

A segunda hora he tenido con 3ºA. Sigue sin gustarme el tópico que estamos trabajando y cómo lo plantea el libro, pero me aguanto y trato de que no se note. Parece una tontería, pero en función del tema que esté dando y sobre todo las posibilidades que tengas de innovar e introducir tus propios materiales y actividades, voy con más o menos ganas a dar la clase. Además influye mucho las experiencias anteriores y las actividades que he realizado con éxito. Hay tópicos que dan mucho juego, se nota que los niños disfrutan y aprenden, tu autoestima está más alta, etc. con lo que estoy deseando que lleguen esos temas. Por otro lado, estoy notando un gran cambio del año anterior a este en la forma de dar la clase. Este año me estoy centrando en la programación y me voy menos por las ramas, no he introducido canciones, juegos de TPR, ni tantas rutinas como antes. La verdad es que exigía mucho esfuerzo y el resultado aunque positivo no era determinante para el aprendizaje, pero la principal razón creo que es el número de alumnos en el aula. El año pasado tenía 10 y ahora 19 con lo que la capacidad para controlar la situación para que sean realmente productivas las actividades es menor. Con pocos alumnos se hacen muchas más cosas, la relación es más cercana y sacas tiempo para todo, sobre todo para corregir con lo que tenías unos minutos “comodín” para introducir rutinas. Este año esos diez minutos iniciales les reservo para el control de las actividades, que es mayor, resolver dudas, corregir, etc. es decir, las tareas de control del proceso se multiplican. Otra razón creo que es que no tengo primer ciclo este año, ya que en mi opinión los cursos intermedios están influidos por los superiores o inferiores, es decir, si has cantado una canción, realizado juegos, etc. en primero y después vas a tercero vas con otra predisposición que si vienes de dar clase en sexto. También puede estar influyendo el tópico y los contenidos respecto a los cuales tengo menos materiales, experiencia directa y banco de actividades exitosas.

A última hora he tenido clase con 6ºB. La verdad es que iniciamos el tema de las fiestas en Gran Bretaña pero entre la fiesta del viernes y el examen del primer tema hemos perdido el ritmo con lo que he tenido que dedicar bastante tiempo a repasar. Me ha dado tiempo a corregir los proyectos del primer tema sobre la televisión y la verdad es que se han esforzado, he elegido los mejores y les he colgado del tablón. Esto les motiva mucho y ven reconocido su trabajo, además decoran la clase ya que son bastante llamativos y permite que los demás profesores vean el trabajo que se hace en inglés. Esto es bastante importante porque algunos compañeros piensan que sólo nos dedicamos a memorizar algunas palabras, a decir cómo

te llamas, etc. exactamente igual que cuando ellos o ellas aprendían francés en su época. De esta manera me encanta ver cómo se sorprenden ante el trabajo de los niños, cambiando en ocasiones su manera de ver esta asignatura, algunas veces menospreciada.

Hoy apenas ha dado tiempo a recordar las principales tradiciones de los “festivals” anglosajones y hacer la audición del libro que esta vez sí venía con la transcripción. Después de escuchar y leer, hemos sacado las palabras nuevas que han anotado en su cuaderno. Este año estoy poniendo más énfasis en la organización de este tipo de tareas que aunque parecen sencillas son muy determinantes para el aprendizaje y el estudio. El año pasado ya tuve bastantes problemas con los aspectos organizativos ya que daba por hecho que era una cuestión propia de los niños, dentro de su autonomía, y lo es, pero nunca viene mal dar ciertas directrices. Este año les digo lo que tienen que copiar, dónde (apartado de vocabulario, teoría, actividades...) y de qué manera organizar la información (por apartados, títulos, subtítulos...) ya que es una manera de generar un hábito que la mayoría de los niños no tienen, al menos en inglés.

Miércoles 5 de noviembre de 2003

Hoy a primera hora he tenido clase con 5°C de inglés. Estoy bastante cómodo con este tema de “School” porque me está dando mucho juego respecto a los proyectos. Les he propuesto tres, uno consistente en un plano de la clase, otro del colegio y el último el horario en inglés. Sin embargo me estoy dando cuenta de que el libro y yo mismo nos centramos excesivamente en el vocabulario, que por cierto están asimilando perfectamente, pero no veo una verdadera práctica comunicativa ni un manejo de estructuras lingüísticas. Realmente no sé qué están aprendiendo realmente aparte de vocabulario. No es la primera vez que me ocurre esto, hay tópicos con los que enseguida tienes claro los objetivos lingüísticos y las posibilidades de comunicación, como en el caso de “likes and dislikes”, y se prestan más a actividades grupales comunicativas, en cambio en otros me siento algo perdido porque no existe una conexión clara entre el tópico y los contenidos. Por ejemplo el tema de los animales puede tener una conexión directa con la capacidad para describirlos (color, tamaño, lo que comen, qué pueden hacer...) manejándose una gran cantidad de estructuras necesarias (can /can't, colors, food, habitats...), o por ejemplo las habitaciones de la casa con las preposiciones de lugar y la capacidad para situar objetos en el espacio. No obstante, aunque el libro no lo plantea claramente hasta más adelante voy a comenzar desde ya a trabajar con el horario en inglés con el objetivo de que aprendan a extraer información y a ofrecerla en relación a qué días tienen ciertas asignaturas, con qué frecuencia y a qué horas. Por tanto voy a dar prioridad a los objetivos por encima de la programación de la guía ya que los niños dominan el vocabulario básico y es dar vueltas sobre lo mismo. Voy a seleccionar las actividades centrales y que considero importantes, como las “listening”, y voy a ir al grano porque luego me falta tiempo para practicar lo fundamental.

Antes del recreo he estado en infantil. He estado pensando en ir evaluándoles pero me parece casi imposible hacerlo de manera sistemática, para ello tendría que dejar de dar clase. Hasta ahora lo que he hecho ha sido fiarme de la observación continua y de la imagen mental que voy formando con respecto a su progreso, aunque sé que este sistema es poco fiable. El problema es que sus intervenciones son espontáneas y arbitrarias, se puede evaluar su participación e interés pero no se puede tomar como indicador de su verdadero aprendizaje ya que hay niños que apenas intervienen y de repente un día despiertan y te das cuenta de que lo han procesado todo. Es decir, si respetamos los periodos de silencio en cuanto a la producción también tenemos que respetarlos en la evaluación, yo no sé si un niño realmente está procesando una información ni cómo la hace a estas edades. Por lo general todos progresan, exceptuando algún caso concreto que suele ir asociado a otros problemas ya diagnosticados, con lo que las calificaciones son tan generales que me parecen absurdas. Qué niño a estas edades no pone interés (otra cosa es que tenga problemas de atención), y si no lo pone es problema de la metodología, no de lo que está aprendiendo. En definitiva, opino que la evaluación a estas edades es muy compleja y difícil e inversamente proporcional a la utilidad de la misma.

Después del recreo he tenido clase con 6°C. El día que introduje la unidad de las fiestas anglosajonas me di cuenta de la falta de información que tengo respecto a los aspectos socioculturales de este tipo. En la facultad se habla mucho de la importancia de este tipo de contenidos para el aprendizaje contextualizado de la lengua pero realmente no los tratamos como contenidos con lo que en ocasiones, como en mi caso, tenemos problemas. Lo que conozco de la cultura inglesa responde a mi experiencia directa en mis estancias allí, lo suficiente para tratar tópicos tradicionales como la comida, los horarios, etc., pero al tratar toda una lección sobre las fiestas estoy teniendo dificultades. Hay fiestas como Halloween en las que me puedo defender más, pero otras que plantea el libro como la de “Bonfire night” son más

desconocidas. He tenido que dejar en el aire algunas preguntas y documentarme un poco más en Internet sobre “Guy Fawkes”, la tradición de las “Pumkin lanterns”, etc. Además las preguntas de los niños son muy precisas porque despiertan su curiosidad. Hoy por tanto he venido más preparado y me he aprovechado de la presencia de A. la niña de Miami para establecer un debate sobre las coincidencias y diferencias entre nuestras fiestas y costumbres y las de Estados Unidos. La verdad es que ha sido una clase bastante interesante en la que hemos aprendido todos y ha salido mucho vocabulario relacionado con las tradiciones que han anotado los niños. El último rato de la sesión lo hemos aprovechado para corregir en común las actividades pendientes ya que últimamente las tenía descuidadas. El problema es que el tiempo se hace muy corto sobre todo con las actividades comunicativas que duran más de la cuenta, pero estoy haciendo un esfuerzo para corregir y dedicar un tiempo al control de su trabajo porque sino sé que van a descuidarlo. Cuando corriges algo los niños perciben que es importante que estén pendientes, por lo tanto voy a seguir haciendo un esfuerzo para dedicar tiempos más amplios a este aspecto.

Por último, voy a comentar un tema que resume en parte la progresiva falta de implicación del profesorado en ciertos temas. El director me ha ofrecido la posibilidad de solicitar el proyecto de escuelas viajeras para ir con quince alumnos una semana a viajar a lo largo de una comunidad. Lo primero que me ha sorprendido es por qué me lo ofrece a mí con profesores de más experiencia, y es precisamente porque nadie lo quiere hacer. En principio se puede pensar que no lo hacen por falta de tiempo, porque tienen familia, etc. pero creo que es por una cuestión que se está convirtiendo en un problema: la gran responsabilidad que se le da al profesorado junto con un mínimo reconocimiento. Lo primero que pensé, y ya es triste, no fue en la gran experiencia para los niños, sino en la responsabilidad que supone esta actividad (llevarles a Madrid en tren, organizar con los monitores las salidas...) y los beneficios que implica como profesional. Nadie en su sano juicio se enfrasca en una actividad de este tipo a cambio de cuatro pesetas en dietas sobre todo cuando te expones a la presión de los padres que cada vez tienen más peso y a los cuales la Administración les da la razón por norma. Por otro lado está la vocación, y la verdad es que esta actividad me apetece hacerla, pero empieza la burocracia, hacer un proyecto, etc. se supone que los beneficiarios son los niños y que el docente hace un favor al llevarlos, pero no, te dan más trabajo y más responsabilidad a cambio de nada, para que luego no se nos agradezca. En mi opinión esta es la verdadera razón de la falta de implicación, la falta de apoyo y reconocimiento como profesionales, más que una falta de ganas de trabajar como algunos argumentan ante la falta de una buena gestión.

Miércoles 12 de noviembre de 2003

A primera hora he tenido clase con 5°C. Esta ha sido una sesión complicada ya que ha supuesto la clave de todo el tema: desarrollar la capacidad para extraer y aportar información específica de un horario de clase. Estas dos semanas han girado en torno a preparar las “herramientas” necesarias para lograrlo, principalmente el vocabulario necesario (asignaturas, días de la semana...) y las horas. No obstante, el pasado Lunes me surgió el primer problema respecto a esto de las horas. Resulta que toda la vida he conocido una manera de expresar las horas en inglés, utilizando “half”, “quarter”, “past/to”..., pero en varias guías, incluida esta, utilizan una forma mucho más sencilla que sólo requiere conocer los números en inglés hasta el 59. La cuestión, desde mi punto de vista, es si ajustarse a la propuesta del libro o explicar la más compleja. Yo he optado por las dos pero centrándome en la segunda opción a la hora de hablar sobre el horario, pero ha supuesto también renunciar a gran parte del material del libro, sobre todo “listening”s donde las horas se expresaban de la primera forma. Es decir, es la primera vez que una modificación de la guía me hace distanciarme de ella totalmente, aunque no ha sido tan grave ya que tengo bastante material para trabajar en este sentido.

El segundo problema que se ha planteado hoy ha sido cómo introducir las estructuras necesarias para poder hablar del horario de clase, la respuesta la he tenido clara: tal como ellos las van a utilizar, en forma de preguntas y respuestas. De todas formas lo he organizado aún más utilizando espacialmente las dos pizarras, en una he escrito, con su colaboración aquellas preguntas necesarias para preguntar cuándo tienes una asignatura (qué día, a qué hora, cuándo...) y las posibles respuestas (before/after lunch/break/math, at 12 o'clock, on Mondays, etc.), en otra pizarra las preguntas relativas a cuantas veces tienes una asignatura en concreto. Todo esto no viene en el libro, el cual se limita a decir la asignatura que tienen los protagonistas a una hora concreta, lo que ha supuesto un riesgo. He tenido miedo de pasarme y de ofrecerles mucha información al mismo tiempo, pero he creído conveniente organizarlo de esta manera. Había una tercera variante que era dada una hora y un día preguntar por la asignatura (justo al revés) pero me pareció excesivo hasta el punto de liarles demasiado así que decidí dejar esta posibilidad para la propia práctica, ya que llegará un momento en que al necesitarla para

intercambiar la información lo descubran por sí mismos. Sé que en un día no lo han entendido y mucho menos asimilado pero me conformo con que lo hayan copiado, lo tengan ordenado y sobre todo por qué y para qué lo estamos aprendiendo, ya que la asimilación vendrá con la práctica de los próximos días y el repaso diario. Quizá ha sido una clase excesivamente pesada e introductoria pero necesaria ya que me interesa sobre todo que vean en el aprendizaje del inglés una utilidad y una lógica al menos a corto plazo.

Antes del recreo he tenido clase con infantil. Hoy me he dado cuenta de que no todos los materiales son adecuados por muy bonitos y adaptados que parezcan a primera vista. Me refiero a un cuento que he elaborado sobre los colores tomando la idea de una tutora hace dos años. Es un cuento que tiene “stickers” para que los niños manipulen directamente el vocabulario pero el problema está en la gran cantidad de este que introduce. Al principio los niños están motivados y les encanta el cuento queriendo intervenir para pegar las imágenes, pero una vez que se lo he contado tengo que repetirlo durante mucho tiempo para que puedan asimilar las nuevas palabras con lo que la novedad se convierte en aburrimiento. Todos los años lo he utilizado y ninguno lo termino porque es excesivamente largo, a pesar de que es una pasada de material tienen el error de que la tutora no calculó la gran cantidad de tiempo necesario para la asimilación y la necesidad de novedad constante de los niños. Por tanto, a partir de ahora voy a procurar elaborar o seleccionar materiales concretos y sobre todo cuentos cortos que permitan su repetición durante varias sesiones sin llegar a aburrir.

Por otro lado me estoy encontrando con el problema de G. un niño que tiene dominada la técnica de llorar. Probablemente los padres tengan la culpa al darle lo que quiere cada vez que llora. Por una vez y de manera clara he podido aplicar unos conocimientos teóricos que he adquirido en mi formación inicial, las técnicas de modificación de conducta. Este niño llora por todo, cada vez que no le toca intervenir, si le riñen por algo, etc. incluso abandona el grupo y se aísla. Yo lo que he hecho ha sido ignorarle por completo y dejar que se canse de llorar hasta que asimile que su conducta no tiene respuesta conmigo y se extinga. También ocurrió lo que preveía, aumentó su conducta disruptiva (gritar, patear...) para obtener mi atención pero no se le he prestado a pesar de que me ha estropeado la clase, pero más vale una sesión que todo un curso. En definitiva hay ocasiones que la formación teórica sobrepasa la especificidad del contexto concreto y puede aplicarse para la resolución de ciertos problemas, ya que si no de otra manera posiblemente le hubiese hecho caso y ahora estaría perdido todo el año.

A última hora he tenido clase con 6°C. Ya estamos terminando el tema de “Festivals of Britain” que contiene bastante vocabulario y aspectos socioculturales sobre las fiestas anglosajonas pero que en mi opinión carece bastante de contenidos lingüísticos concretos. Esto hace que plantear actividades alternativas resulte complicado además de trabajar en el desarrollo de ciertas capacidades comunicativas. A pesar de que los contenidos y estructuras lingüísticas y la gramática son bastante menospreciados, en este ciclo superior supone, en mi opinión, el sustento y la razón de ser de las capacidades a desarrollar, es decir, son las herramientas con las que trabajar y que son imprescindibles, otra cosa es cómo se trabajen. En este sentido, cuando trabajo un tema en el que los contenidos son sustituidos por vocabulario y actividades poco concretas, inconexas y sin coherencia gramatical, me cuesta mucho más plantearme qué capacidades voy a desarrollar y mucho menos inventarme actividades nuevas. Por ejemplo si el tema trata el futuro simple, aunque no lo explique de manera explícita (que tampoco pasa nada a estas edades y se gana tiempo) tengo claro que voy a trabajar la capacidad para comunicarse haciendo referencia a sucesos futuros y se pueden trabajar actividades claras y proyectos como planificar una excursión.

Hoy también ha sido un día para cerrar el tema de cara a la próxima semana, así que aunque tenía actividades sin hacer he ido directamente a la actividad central (una “listening”) de la última lección, ya que veo que el tema no da más de sí y cuando han interiorizado los contenidos es absurdo insistir en lo mismo, sobre todo cuando las actividades que dejo para el final son las menos útiles en mi opinión. Después de la “listening” y de terminar las actividades del Activity Book, les he planteado el proyecto final. Es muy sencillo, reflejo de esta unidad, ya que consiste en escribir la mayor información posible sobre las distintas fiestas que hemos visto, costumbres, vocabulario, pero sobre todo acciones (eat turkey, decorate the house...) ya que es lo que más me interesa de cara a que vayan haciéndose con una lista de verbos regulares que van a ser muy útiles para las lecciones relativas al futuro y el pasado simples. Finalmente y como ha sobrado tiempo hemos corregido las actividades pendientes. Esta corrección es fundamental porque es una manera de control y de que vean que el trabajo en casa es esencial, además les obliga a reflexionar sobre lo que han hecho. No obstante, lo hacemos oralmente, lo que tienen sus ventajas e inconvenientes. Las ventajas es que es mucho más rápido, me supone menos tiempo, ya que la labor sería agotadora corrigiéndolos individualmente, además al hacerlo casi de manera inmediata tienen su proceso fresco en la memoria con lo que su capacidad de reflexión es mayor dándose cuenta en que

han fallado. No obstante, el problema es que al ser una corrección oral el spelling queda descuidado y escribirlo en la pizarra es inviable ante actividades muy largas, así que me encuentro con el problema de este tipo de errores al corregir. Lo que si les digo es que ante la duda consulten el cuaderno, el libro o el diccionario pero que se esfuercen en escribir correctamente, aunque no sé si resulta, al menos me queda el consuelo de que en los exámenes no hay tantos errores de este tipo, son más de orden estructural y gramatical, quizá porque se intenta camuflar la gramática.

Jueves 13 de noviembre de 2003

Hoy a primera hora he tenido que volver a sustituir a un compañero lo cual me fastidia bastante, no por el hecho de hacerlo sino porque son horas “libres” muy necesarias para hacer fotocopias, corregir, etc. Eso sí por lo menos funciona desde la dirección muy bien ya que el día antes te dan una notificación de a quién debes sustituir, la hora y el grupo no como otros años donde te lo decían el mismo día y por el pasillo, lo que todavía molestaba más o ibas a una clase y no había niños porque se habían ido a una actividad. En este sentido, en este centro tan grande la dirección parece más lejana en sus funciones y más independiente que en centros de una sola línea en los que he estado y donde el equipo directivo es más cercano, son unos compañeros más a los que ayudamos en la medida de lo posible. Llego a la conclusión de que cuanto más grande es el centro las relaciones humanas cercanas dejan paso a una mayor organización y posibilidades educativas (recursos, actividades, etc.). La educación es tan diferente o lo parece de este centro al del año pasado que parece que estoy en dos mundos distintos. Los años anteriores la problemática del alumnado nos obligaba a luchar codo con codo y estar unidos pero había muchas deficiencias del centro como organización y poco apoyo exterior (familias, Administración, etc.) que te desanimaban como profesional. Actualmente el prestigio del centro y su tradición, así como la respuesta de los alumnos, padres, AMPA..., te contagia un mayor deseo por hacer las cosas bien sintiéndome más profesional y recuperando la vocación que casi pierdo, pero echo de menos esa relación cercana con los compañeros, ahora todo es más frío, menos humano, más burocrático.

A segunda hora he tenido lengua con mi grupo pero he aprovechado para corregir exámenes de inglés. Es lo bueno de áreas como esta, matemáticas o conocimiento del medio, ya que en un momento dado puedes tirar de libro y avanzar en la programación si te has retrasado con actividades alternativas o bien necesitas tiempo para otras tareas. En cambio en inglés las actividades individuales de “writing”, que son las que realmente te dejan respirar son mínimas, con lo que todo se basa en una comunicación e interacción constante que agota bastante y requiere tener todo el proceso muy planificado, sobre todo los tiempos. No suelo hacer esto de mandarles actividades para ponerme a corregir pero es que estoy agobiado y no saco tiempo de ningún lado. Se me han juntado los exámenes con el concurso de traslados, la presentación de la tesina y la realización de una página web educativa en el curso al que asisto dos tardes. La verdad es que yo me lo he buscado, pero la Administración y los propios centros no tienen en cuenta la dedicación paralela al centro, sobre todo en cuanto a formación permanente, algo que luego se exige y se promociona constantemente. Una solución sería ver en qué está metido cada uno y en la medida de lo posible reducirle algo la jornada (sustituciones, apoyos, etc.) frente a profesionales que salen del centro y se van a pasear, con todos mis respetos. Por fin he terminado de corregir y la verdad es que los resultados son bastante buenos a pesar de que en mi opinión el examen ha sido muy completo pero sigo pensando en lo de siempre: sólo se evalúan las destrezas escritas, lo cual es una contradicción ya que se supone que durante el proceso se pone el énfasis en las destrezas orales. La verdad es que si que se trabajan, y mucho, pero son complicadas de evaluar, requiere un registro constante (no sirve con un día) de unos 20 alumnos al mismo tiempo que controlas los grupos, resuelves dificultades, etc. Incluso en las propuestas de evaluación de la propia guía se ve claramente la mayoría de actividades de “writing”. Yo ya me he mentalizado de que este tipo de evaluación con tres sesiones a la semana y este número de alumnos es muy compleja si se hace bien, así que de momento es un problema que he dejado aletargado confiando en mi observación asistemática y en una buena práctica en el aula, es decir el resultado de las propias actividades comunicativas te lo van indicando. De todas maneras ya que recurro a un control escrito al menos intento que no sean ejercicios tradicionales sino actividades con una finalidad comunicativa aunque sean individuales, o al menos que sean significativos y que prime el “reading”. Este año, por ejemplo e introducido un texto para evaluar las destrezas de “skimming” y “scanning” a través de preguntas sobre el contenido y lo he conectado con otras actividades sobre su propia experiencia.

Hoy en infantil he trabajado con los materiales del libro, contándoles el cuento y utilizando las flashcards. Al final han realizado las actividades, que yo llamaría manualidades, del libro del alumno cosa que no me entusiasma. Ya es una cuestión claramente de cubrirme ante los padres y ante las tutoras porque anticipo su reacción al final de curso si ven los libros sin tocar, pero al menos veo que a los niños les encanta ya

que cambian totalmente del contexto y de las rutinas diarias. Es un cambio que les relaja y aunque comunicativamente no sea muy rico al menos trabajamos el vocabulario relativo a materiales, colores, etc.

Después de la hora “libre” tras el recreo que he aprovechado para trabajar en mi página web, he tenido clase con 3ºA. La verdad es que cada vez voy con más ganas a esta clase ya que parece que están asumiendo algo más las normas de clase lo cual es esencial para la enseñanza del inglés. Esta área, lo tengo comprobado, requiere una atención y un esfuerzo del alumno mayor, sobre todo si utilizas la lengua extranjera en el aula, por tanto si no existe un clima tranquilo por ejemplo ante las “listening” es imposible. Esto es una contradicción frente a otro tipo de actividades más comunicativas y por tanto movidas, pero el niño no lo asume así, le cuesta entender que hay distintos momentos y asocia el inglés a la diversión. En esto lucho todos los años, dedico mucho tiempo a principio de curso a cambiar esa mentalidad, dejar las normas de comportamiento en el aula claras y que interioricen los distintos momentos o fases del método comunicativo. Lo que más cuesta son las vueltas a la calma una vez que están excitados, por eso suelo realizar las actividades de repaso y “listening” nada más entrar, continúo con las comunicativas y grupales para volver a la calma con las actividades de “writing” individuales del Activity Book, momento también de control, evaluación y corrección. De momento este proceso me funciona porque otros años ha sido muy complicado.

Hoy he dedicado toda la sesión a corregir y organizar la información ya que hemos terminado el tema. Esto requiere que estén tranquilos y en silencio así que he preparado actividades de “writing” y “reading” individuales para controlar el aula mientras corrijo. La verdad es que cada año noto que doy más importancia a eso del orden y la organización de la información. Cada niño tiene su carpeta de inglés donde almacenan sus producciones que les grapo por temas, todo corregido, cosa que antes no hacía obsesionado por la programación. Supongo que acumular materiales y actividades, así como una mayor experiencia te hace estar más seguro en el aula y depender menos de la programación que además no te hace sugerencias sobre estos aspectos que debes aprender solo. Otra forma de organización de la información son los picture dictionary que les preparo para cada tema. Son hojas de consulta con el vocabulario básico en imágenes que les permite consultar el spelling correcto de las palabras al mismo tiempo que terminan por aprendérselas, además cometen menos errores en las actividades lo que les motiva mucho.

Martes 17 de noviembre de 2003

Hoy a segunda hora he tenido clase con 6ºB. Cada vez estoy más desanimado con el libro de texto porque me da la sensación de que no aprenden más allá de vocabulario, en mi opinión poco útil o secundario, ya que es demasiado específico y difícil de encuadrar en tópicos cíclicos que poder ampliar en cursos posteriores. A este vocabulario se le suman estructuras muy sencillas que no facilitan las actividades comunicativas. El año pasado utilicé otra guía en la que la presencia gramatical implícita era mayor, explicaba los conceptos y los ordenaba lógicamente para que los niños pudieran descubrir la lógica interna de la lengua, además las actividades eran más comunicativas y complejas cognitivamente ya que requerían un proceso de construcción y uso personal de la lengua. A estas alturas ya estábamos viendo algo del futuro próximo y los niños realizaban composiciones escritas sobre una futura excursión, por ejemplo, o se preguntaban entre ellos qué iban a hacer este fin de semana. En cambio este libro inicia tópicos que no dan más de sí que una o dos sesiones y los alarga sin sentido hasta una unidad completa. Hoy hemos empezado la unidad tres sobre coleccionar objetos, he presentado el vocabulario con las actividades correspondientes y lo hemos ampliado un poco según sus intereses, también les he presentado las preguntas necesarias para hablar sobre lo que coleccionamos y no hay más contenidos. A partir de aquí son todo variantes de las mismas actividades sobre lo mismo y a mí me da la sensación de estar perdiendo el tiempo y no trabajo a gusto. Tengo ganas de que me den ya el destino definitivo para entre otras cosas poder elegir aquella guía que me permita trabajar mejor en función de mi estilo de enseñanza. No hay nada peor que tengas que trabajar a diario con una “herramienta” que te dificulta tu labor, y lo peor es que carezco de la experiencia suficiente y sobre todo de los materiales para poder prescindir de la guía. En Infantil y el primer ciclo ya lo he hecho pero tampoco es tan necesario porque las guías didácticas son muy similares en cuanto a contenidos y tipo de actividades, pero en los ciclos superiores es más complicado.

De todas formas al menos he solucionado el problema de la conducta en esta clase. Aunque parece que el tutor es permisivo en algunos aspectos que yo no tolero he conseguido que diferencien entre la figura del tutor y la mía y desarrollen comportamientos distintos. Yo apenas les doy “cuartelillo”, doy mi clase más serio de lo normal pero no por razones de control de la conducta como en otras ocasiones, sino porque

realmente no me apetece intimar en exceso. He notado que la energía, implicación y diálogo que tenía los dos años anteriores la voy perdiendo, me veo más profesional y pienso que el objetivo es que aprendan inglés y no ser una especie de “amigo que se pone a su nivel, lo que me evita muchos problemas. Poco a poco estoy cambiando mi rol profesional, aunque sólo en algunas clases, principalmente en el último ciclo y con aulas más numerosas.

Aunque en mis clases este grupo de 6ºB apenas presenta problemas de conducta se está formando un pequeño grupo o pandilla de niños de sexto que ya ha tenido sus primeros contactos con el tabaco y presentan conductas preocupantes. Qué casualidad que pertenecen a familias donde los padres no se preocupan, para que luego digan que la escuela fracasa en la educación. Lo que he visto sorprendente es que va a actuar la comisión de convivencia del Consejo Escolar para solucionar este problema. Me doy cuenta de que cada colegio es un mundo porque con los problemas que teníamos el año pasado de este tipo nunca vi reunirse a una comisión de convivencia, los problemas se solucionaban internamente quizá por su frecuencia, excepto casos más graves. Es decir, en este centro se da importancia a cosas que a mí me parecen absurdas teniendo en cuenta el centro del que procedo, pero que aquí toman el carácter de grave porque apenas ocurren. Un ejemplo que me ha ocurrido hoy es que una madre de una niña de cuatro años me ha pedido cita para ver qué tal va la niña lo que me parece sorprendente frente al año pasado donde nos alegrábamos si ciertos niños venían al menos dos días a la semana a clase. Siguiendo con el tema yo sólo doy clase a dos niños de este grupito, pero ya he tenido problemas con uno que me contesta cuando le riño y me levanta un poco la voz. El año pasado esto era cotidiano pero me sentía más respaldado por los compañeros y el equipo directivo por ejemplo si le echaba de clase, pero en este centro hay que tener mucho cuidado respecto a cómo se solucionan problemas que sólo tienen unos pocos porque puede que no se entienda la situación desde fuera. De todas maneras volví a utilizar la técnica de modificación de conducta consistente en reaccionar enérgicamente e inmediatamente, incluso de manera desmesurada en relación a la echo, en esta caso le saqué del aula, hablé con él en tono firme y le llevé a dirección. De esta manera el niño asocia que tú reaccionas inmediatamente ante estas faltas de respeto y se imagina el castigo si las repite y más aún si las incrementa, con lo que consigues cortar por lo sano desde el principio.

Antes del recreo he tenido inglés con mi clase de 5ºC. Ayer tuve un mal día, ya que estaba estresado por lo del concurso de traslados, y lo pagué con ellos así que hoy he estado más suave. Lo bueno es que los niños no son rencorosos y olvidan rápidamente estas situaciones. Seguimos con el tema del colegio y del horario, un tema que me encanta porque ofrece muchas posibilidades de comunicación en el aula. Hoy precisamente les he preparado dos juegos comunicativos grupales aunque sólo me ha dado tiempo a dar el primero. Antes que nada hemos repasado el vocabulario básico, pero en vez de cómo siempre he introducido un campeonato de velocidad que les ha motivado mucho. Consiste en abrir un tópico, por ejemplo asignaturas, y decir las máximas lo más rápido posible sin equivocarse, han estado muy motivados porque estos tipos de cambios les encanta. Después he introducido una rutina a partir de un material que he encontrado por casualidad. Consiste en un poster donde hay que poner la fecha, el día, el mes, la estación, el tiempo, etc. y he nombrado un líder para que lo complete durante una semana siendo sustituido por el que mejor se porte durante la misma. Este tipo de responsabilidades les motiva mucho y a mí me sirve para que aprendan significativamente unos contenidos que entre unos y otros vamos dando por aprendidos y como no suelen ser tratados por ningún tópico en concreto se dejan de trabajar. Me gustaría introducir esta rutina en todas las clases pero sólo dispongo de un poster y trasladarlo todo el día es un problema, aparte de que no dura ni un mes. Ante esto me doy cuenta de la falta de materiales de los que yo llamo permanentes pero sobre todo de la falta de espacio en el aula. El tutor se cree el dueño de todos los espacios y parece que tienes que pedirle permiso para colocar algo de este tipo, si el “English Corner” estuviera estipulado y generalizado no existiría este problema. Más aún, si se utilizase un aula de inglés y los niños se desplazaran tendría materiales permanentes y mucho más espacio para sus producciones y para las actividades comunicativas, pero esto es una utopía porque la Administración no va a invertir nada.

Cambiando de tema, después de repasar hemos escuchado un chant sobre los días de la semana. Como es muy repetitivo sólo he tenido que ayudarles a deducir el significado de tres palabras nuevas: first, next y last. He hecho con ellas un pequeño gráfico para representar la secuencia temporal de primero, siguiente y último refiriéndome a los días. Ha llevado más tiempo pero mi objetivo siempre es no traducir los textos de las “listening” si no es necesario y no darles todo hecho, sino que deduzcan el significado de las palabras nuevas por el contexto. La actividad a resultado bastante bien, pero lo he hecho más por motivarles ya que la actividad central era uno de los juegos comunicativos: “Find your Classmate”. Lo que he hecho ha sido repartirles cuatro tipos de horarios de clase muy similares para que realizando las

preguntas que introduje el otro día descubrieran a sus compañeros. La actividad ha sido un éxito, ha sido una actividad comunicativa ideal, de las que ponen de ejemplo en la facultad y que nunca había vivido. Llegó un momento en que había dieciocho niños hablando en inglés, utilizando los contenidos de manera contextualizada y disfrutando. Tengo que hacer un esfuerzo para incrementar las actividades de este tipo, por supuesto tengo que inventármelas, y reducir la dominancia del escrito potenciada por la guía.

Miércoles 18 de noviembre de 2003

A primera hora he tenido inglés con 5ºC. El tema se va acabando y parece que los contenidos han sido asimilados bastante bien, por lo menos eso refleja el desarrollo de las actividades comunicativas, pero todavía hay actividades que me gustan y quiero realizarlas para consolidar el aprendizaje y también por satisfacción personal. Al final la lección referida a las horas me la he saltado porque he presentado estos contenidos de otra manera y en vez de ayudar a los niños podría confundirles además de perder el tiempo. En este sentido, la guía poco a poco está pasando de ser un referente incuestionable a ser un material clave pero adaptable, algo impensable el primer año. Por otro lado hoy he querido hacer explícito algo que los niños han estado utilizando durante toda la unidad y a lo que yo he hecho referencia pero de manera pasajera, es decir no lo copiaron en su cuaderno, y aunque lo tienen asimilado siempre es bueno que tengan la información organizada y palpable. En concreto es la utilización de in/ on/ at según nos refiramos a meses, días, horas y lugares. En mi opinión no es perjudicial hacer explícito el funcionamiento de la lengua y las reglas gramaticales antes o después del uso, más bien los niños lo reclaman como referencia a la hora de estudiar. No estoy hablando de que aprendan las estructuras de las frases como hacíamos antes a través de ejercicios, sino que en ocasiones el simple uso de la lengua no es suficiente para que asimilen ciertos contenidos y al hacerlos explícitos se ahorra mucho tiempo. Esta “manía” desde la formación inicial de alejarse de la gramática ha creado una confusión y una contradicción a mi parecer en las nuevas generaciones de maestros. Poniendo un caso concreto, me he dado cuenta de que los errores más comunes del examen que hice han sido los gramaticales, los relacionados con los cambios en la tercera persona del singular (she likes, he doesn't like...). La guía didáctica utiliza indiscriminadamente todas las formas verbales pero no es coherente con una práctica suficiente para que interioricen estas diferencias gramaticales a través del uso, es decir de manera inconsciente porque en la mayor parte de las actividades utilizaban la primera persona del singular para expresar preferencias. Quizá si hubiera hecho más explícitas estas diferencias, sin entrar en términos gramaticales ni conceptos abstractos, los resultados hubieran sido más positivos.

Finalmente hemos terminado el activity book con una actividad de “listening” que luego he ampliado a una actividad en parejas similar a la del otro día de descubrir los horarios de clase. Al hacer las parejas he procurado como siempre equilibrar los niveles pero disimuladamente es decir respetando la cercanía ya que aunque no lo parezca los niños se dan cuenta de todo tipo de discriminaciones, sobre todo el que tiene más dificultades y se le pone con el más listo siempre que está al otro extremo de la clase mientras el resto se queda donde está. Después de hacer los grupos me he pasado por las mesas observando, aunque no lo anoto porque no puedo estar a todo (preguntas, mantener el orden...) confiando en el esquema mental que me formo día a día de cada niño. La función principal que realizo es corregir los errores durante la actividad pero de tal manera que no aumente su filtro afectivo. Lo que hago es cuando oigo que pronuncian algo mal o estructuran la frase erróneamente ofrezco el input correcto justo inmediatamente después como si estuviera reafirmando la producción del niño (lo digo más alto y claro) pero sin interrumpirlo. Aunque no lo parezca tengo comprobado que el niño lo asimila y no vuelve a cometer el mismo error pero no siente que estoy encima observándole y corrigiéndole.

A segunda hora he tenido lengua también con ellos. Estoy poniendo bastante énfasis en que estudien la teoría. Yo no soy bastante partidario de memorizar definiciones pero sí de que sepan expresar un concepto primero con sus palabras pero también utilizando los términos adecuados y precisos de una definición. Lo que hago es que entiendan primero el concepto y lo expresen con sus palabras utilizando muchos ejemplos para después de aplicarlo en la práctica aprender la definición y los términos que la componen utilizando si es necesario el diccionario.

Después del recreo he tenido clase con 6ºC. Yo no sé qué pasa con esta clase pero cada vez estoy más incómodo ya que no intervienen para nada. En una clase de matemáticas o artística serían estupendos, pero en una clase de inglés el excesivo orden es perjudicial. No hacen ninguna pregunta, no participan ni se presentan voluntarios para nada, prefiero cien veces una clase movida en la que tenga que estar teniendo que mandar callar constantemente. No soporto ese silencio, esa pasividad, además el espacio es enorme lo que perjudica aún más la comunicación y sobre todo la cercanía. Cambiando de tema, la

lección de hoy trata sobre la procedencia de algunos objetos que se coleccionan (monedas, sellos...) y por tanto se introducen los países. He estado pensando toda la semana si ampliar estos contenidos y presentarles la mayor parte de países y ciudadanos, en una lista, pero he visto que es absurdo si no va acompañado de una práctica y un uso real. Con los cinco países que presenta el libro es suficiente para practicar las estructuras del tipo “this coin is from Argentina”, ya que el objetivo no son los países, sino que son una herramienta para el uso de nuevos contenidos asociados. De todas maneras aunque soy consciente de que estos grupos semánticos o familias de palabras son cíclicas y recurrentes en las programaciones de inglés a veces esto no es así y considero mejor, sin pasarse, ampliar un poco las sugerencias del libro por si acaso. Después de introducir el nuevo vocabulario y las estructuras me he limitado a realizar todas las actividades de la guía, ya que como apenas puedo ampliar ni mejorar el tema porque apenas da de sí, confío en las virtudes del libro y lo estoy siguiendo sin cuestionarme nada para terminar cuanto antes este tópico.

A última hora he tenido clase con 3º. Estoy encantado a pesar de que al principio era una de las peores clases. Está claro que los grupos sufren evoluciones, sobre todo se nota en el primer trimestre hasta que se adaptan a tus normas y rutinas, con lo que hay ocasiones en las que las apariencias engañan. Parecen algo más maduros, se portan mejor y trabajan de manera más independiente, probablemente en 3º es donde más se note este cambio llegando el punto álgido de su progresión en el segundo trimestre. Estamos con el tema de la familia y ya dominan el vocabulario oralmente con apenas unos juegos comunicativos de “flashcards”, algo que me llevaba bastante más tiempo con los alumnos del año pasado. La diferencia es que los padres de estos están muy pendientes, tienen un mayor nivel cultural (la mayoría saben algo de inglés) y les hacen repasar a diario. Al igual que en 5º he ampliado el campo semántico de la familia, pero no introduciendo nuevas palabras como tío, sobrino, etc. que no vienen en el libro, sino variantes de las mismas. Por ejemplo en la guía sólo utiliza “mum” y “dad” lo que me parece una limitación absurda frente a la posibilidad de presentar todas las variantes “mummy/ mother y daddy/father”. Aunque el libro no las introduce en sus actividades, tengo el material suficiente para que las aprendan y las practiquen. Todavía no he decidido si ampliar la familia, depende de cómo respondan y si presentan interés ya que alguno siempre le gusta hablar de sus primos y tíos.

Martes 25 de noviembre de 2003

Por fin he terminado lo del concurso de traslados. La verdad es que es una locura tener que elegir destino sin conocer realmente las vacantes ya que supone un esfuerzo innecesario. Por otro lado tienes que arriesgarte y pedir bastante, unos 40 kilómetros como en mi caso, porque existe el riesgo de que te den forzoso a más del doble de distancia. La verdad es que esta situación es única entre los funcionarios del estado quienes saben la mayoría de antemano a qué plaza optan cuando opositan o bien tienen un destino definitivo nada más sacarla. Como maestro siento que no valoran apenas mi formación ni esfuerzo, ya que una vez que cubres el cupo de puntos de formación da igual que te sigas preparando como profesional. Además se nos trata como un número, les da igual si tienes familia, la situación personal, etc. como a la compañera del primer año que estando embarazada, con una niña pequeña y el marido trabajando en Valladolid la mandan a 50 km en junio para que se incorpore en septiembre. A mí ya me da igual donde me manden, lo que pido es que me dejen adaptarme a un contexto concreto y poder trabajar con una cierta continuidad, porque supone mucho esfuerzo estar tus primeros tres años de profesor en tres colegios distintos. Además esto es perjudicial para los niños y no les gusta para nada a los padres. Se puede decir que mi relación con la Administración ha sido siempre negativa lo que implica que cuando reclamen mi ayuda para algo, evaluaciones, innovaciones, etc. no la van a tener. Sólo nos valoran cuando les interesa, generalmente ante los cambios de legislación educativa.

Cambiando de tema, a segunda hora he tenido clase con 6ºB. Cada vez es peor la situación, ya que es una clase que trabaja bastante bien pero hay un grupito de tres que distorsiona al resto. J.J. es el más disruptivo pero no directamente, sino que molesta constantemente pero sin llamar en exceso la atención con lo cual, yo que estoy acostumbrado a tomar medidas serias ante faltas de conducta claras ahora no sé muy bien qué hacer. Como se aburre porque no entiende nada y tienen un nivel nulo de inglés se levanta mil veces a sacar punta, explota bolígrafos adrede para ir al servicio, etc. No me sirve de nada llamarle la atención porque el efecto dura 5 minutos, pero tampoco hace nada tan grave como para mandarle al director o dejarle sin recreo. Además, este año ya no me implico tanto. El año pasado sin ser tutor parecía serlo de todos los grupos, llamaba la atención a quienes hacían algo mal por los pasillos, me preocupaba más que el propio tutor en las excursiones, etc. y aquí veo que el resto mira para otro lado. Domina la política de que cada uno es responsable de su clase cuando yo entiendo que es un problema de todos, así que como el tutor ya sabe lo que tiene es obligación tomar medidas ante estos problemas de conducta, lo

que no voy a hacer es quedarme yo sin recreo. La verdad es que viendo el panorama de hoy, y eso que era a segunda hora, se me han quitado las ganas de hacer una actividad grupal, aunque ahora me arrepiento porque un grupo no puede condicionar mi forma de dar clase, así que si no se comportan les pongo otra tarea mientras los demás trabajan. Inconscientemente he elegido aquellas actividades individuales para poder manejar mejor la clase pero esto no puede seguir así.

Antes del recreo he tenido clase con los míos de 5°C. Es otro mundo totalmente distinto. Tienen un nivel bastante bueno y se les puede exigir lo que quieras porque responden bien. Después de repasar hemos hecho una “listening” que tenía pendiente sobre dos niños que describen un día de colegio. Me pareció apropiada porque supone una síntesis de todo lo que hemos aprendido, refleja el objetivo final, y me sirve para introducir la tarea final. Realmente la actividad del libro era muy sencilla ya que era rellenar una tabla con datos, pero lo que a mí me interesa es practicar el “reading” y que vean la información que se requiere a la hora de elaborar un texto similar. Lo que no entiendo es por qué la guía no facilita la transcripción para los niños ya que les ofrece una buena oportunidad para leer después de escuchar e integrar ambas destrezas. Yo lo fotocopio como siempre para leerlo después de escuchar y completar la información. Les encanta leer textos que pueden abordar ya que conocen el vocabulario y las estructuras con lo cual lo hacen sin errores de pronunciación ganando en confianza, además también les traducimos ya que aunque este procedimiento está condenado por la didáctica siempre que no sea mal entendido creo que es útil. Yo en lo que hago mucho hincapié es que no se traduzca palabra por palabra sino que comprendan lo que ponen y lo digan en español. La verdad es que funciona bien porque más que traducir interpretan el texto, incluso añaden palabras que no vienen pero que son necesarias en nuestro idioma para lograr el mismo sentido. Tampoco ha dado tiempo para mucho más ya que al estar casi finalizando dedico mucho tiempo al inicio de la clase a repasar. Posiblemente haga el examen pronto y me espere un poco para no iniciar la unidad nueva sino la de Navidad.

Después del recreo he tenido clase con 6°C. Después del resultado de los exámenes me sigue preocupando el tema de la asimilación de las estructuras lingüísticas. La guía no ayuda nada, al igual que todas, porque considera que debe ser explicado por el profesor o bien porque no se quieren comprometer a que las acusen de ir en contra de algún mandamiento didáctico. Eso sí cuando quieren introducen un texto o una actividad, como ocurre en todas las unidades, en lo que se pasa de hablar de primera persona a tercera persona. Hoy lo que he hecho ha sido plantear las diferencias gramaticales en la tercera persona tal cual, eso sí, intentando no pasarme con los términos lingüísticos específicos que quizá es lo que le lía la niño. Yo simplemente lo que hago es ordenar y dar una cierta lógica a aquello que el niño ve y utiliza todos los días. Ellos saben que de repente el verbo cambia, que al hacer una pregunta hay que poner “do” delante, aunque no siempre, porque otras veces se pone “does”, etc. Es decir, identifican esas diferencias gramaticales pero son incapaces de generalizarlas ni interiorizarlas porque descubrir esas regularidades por sí solos requiere mucha práctica, algo que la guía no ofrece. No es la cuestión de que estudien reglas gramaticales, simplemente les hago evidente aquello que intuyen que existe pero que no son capaces de descubrir por sí solos. El problema ahora es cómo una vez que entienden la generalidad de la regla proporcionarles una práctica de calidad para que la interioricen. La respuesta es que con los materiales que tengo no puedo, tendría que trabajar mucho para preparar situaciones de comunicación apropiadas y dedicar un tiempo que no tengo. De momento, y aunque sea una blasfemia didáctica les he mandado que escriban frases sobre lo que pueden coleccionar los personajes del libro y ellos mismos. Sé que no es lo más apropiado y que sólo se trabaja el escrito de manera casi descontextualizada, pero no veo otra forma. El próximo día haré grupos de tres para que se pregunten utilizando la primera y la tercera persona del singular, a ver si son capaces de construir correctamente las preguntas.

Miércoles 26 de noviembre de 2003

A primera hora he tenido clase de inglés con 5°C. Ya debería haber terminado la unidad pero estoy alargándola para introducir la de “Christmas” y no empezar otra nueva ya que después de las vacaciones tendría que retomar todo el tema de una manera algo descontextualizada a no ser que repitiera las actividades de introducción. Hoy he hecho una de las actividades de “listening” en mi opinión más completa ya que integra todos los contenidos trabajados. Ha consistido en completar un horario de clase mediante un dictado en el que he incluido la hora, el día y la asignatura. Al corregirlo en común me he dado cuenta de que casi todos lo han tenido bien y lo han hecho sin dificultad lo que me alegra porque se han alcanzado de sobra los objetivos relativos a la destreza del “listening”. No obstante, ha habido dos alumnas que se han perdido claramente, aunque en parte es lógico por su bajo nivel de inglés y sus dificultades de aprendizaje. Una es de compensatoria y la otra va a apoyo, aunque como siempre de las áreas instrumentales. Por tanto, es mi responsabilidad apoyarlas en el aula, lo que es muy complicado no

tanto por el número de alumnos, sino por el escaso tiempo en que no estás interactuando. Dedicar tiempo exclusivamente a estas niñas supone que el resto este trabajando individualmente, lo que pocas veces ocurre en las clases de inglés. Eso sí, procuro preguntarles constantemente para comprobar su comprensión y adquisición de los contenidos mínimos, ya que para adquirir un mayor nivel de dominio requerirían mucha más práctica controlada que la que da de sí tres sesiones. Volviendo a la actividad voy a ponerla en el examen para evaluar esta destreza, dejando el proyecto final para evaluar el “writing” no controlado. Este proyecto final consiste en que escriban libremente sobre un día en el colegio, describiendo qué asignaturas y actividades tienen, en qué lugares, a qué horas, etc. y para conectar con el tema anterior expresando si les gusta, si son sus favoritas, etc. Creo que evaluar este tipo de producciones de los alumnos en un contexto libre de presión evaluativa y dejando libertad para la construcción creativa de la lengua es la mejor manera de evaluar la verdadera interiorización de los contenidos. En este sentido, los proyectos o tareas finales están tomando una gran importancia este año en mi evaluación. Siempre los he introducido en la programación, pero también depende mucho del nivel de los alumnos y de su hábito de trabajo. Estos dos años pasados apenas podía mandar uno por lección reduciendo el nivel de exigencia porque si no, de ser una actividad motivante y diferente pasaba a ser aborrecida por los niños. Lo mismo ocurre con las actividades de repaso y refuerzo, ya que como son niños que responden muy bien y aprovechan las clases puedo avanzar mucho aprovechando el trabajo en casa. Un ejemplo son las actividades que les he fotocopiado de distintos libros sobre las horas, que una vez explicadas requieren bastante práctica para asimilar la estructura correcta y el spelling al escribirlas. Esto hace que pueda pasar a otro contenido que requiere más práctica en el aula y de trabajo grupal.

Antes del recreo he tenido clase en infantil. Todos los años me pasa lo mismo, me olvido de introducir la unidad relativa a la Navidad porque como es tan pronto no la asocio hasta que es palpable en el contexto social. El problema es que la capacidad de los niños tan pequeños para asimilar los conceptos nuevos es tan limitada y requiere tanto tiempo y repaso que en dos semanas no logras casi nada. Como me ha dicho una compañera veterana en lo que aprenden un villancico en inglés se te hecha el tiempo encima. De todas formas me da no se qué comenzar tan pronto cuando no está presente la fiesta en la vida de los niños. Además yo entiendo que esta unidad no debe estar dirigida a que aprendan nuevos conceptos con calzador, sino que puede servir de contextualización para seguir trabajando conceptos ya introducidos como colores, números, grande/pequeño..., dentro de un ambiente de clase distinto y motivante. Si de paso aprenden vocabulario nuevo y alguna canción pues mejor, pero creo que la fiesta debe estar subordinada al proceso de aprendizaje y no al revés.

Después del recreo he tenido clase con 6ºC. Ya he asumido que es una clase insulsa y sin capacidad creativa, ni espontaneidad. En mi opinión les han estropeado porque es imposible que en una clase de 19 alumnos no hable ninguno. No tengo otra explicación que la tutora haya sido excesivamente dominante y estricta durante estos años porque no es normal. Sí, trabajan mucho y están en silencio, y posiblemente sea una clase ideal para ciertos docentes pero para mí es un agobio, están desperdiciando su capacidad creativa y expresiva. Hoy la actividad central ha sido una “listening” asociada a un “fill in the gaps”, es decir, como casi siempre son audiciones controladas donde tienen que poner en práctica su capacidad para extraer información muy concreta, datos, palabras del vocabulario. Echo de menos “listening”s más extensas, como un cuento, en el que tengan que extraer la idea principal, inventarse un final distinto, etc. Por lo menos les doy la transcripción, ya que aparte de practicar el “reading” nos sirve para corregir la actividad. Después de hacer las actividades asociadas del Activity Book, nos ha sobrado un rato que he aprovechado para repasar las variaciones gramaticales que se producen en la tercera persona. Hemos puesto algunos ejemplos, primero haciendo preguntas directas sobre lo que coleccionamos “tú y yo”, para después referirnos a una tercera persona “él y ella”. Aunque ha sido una actividad descontextualizada y controlada es útil para que vayan asimilando el funcionamiento lógico de la lengua.

Por último he tenido clase con 3º. Poco a poco su actitud ha mejorado mucho hasta el punto de que es una de las clases en las que más a gusto me encuentro. Parece que han madurado de repente y que asimilan los contenidos mejor, se esfuerzan más y no hace falta que esté encima de ellos. Algo nuevo que he notado y es muy positivo es que el hecho de corregir todos los días hace que se tomen en serio los deberes y se esfuerzen en hacerlo bien ya que les refuerzo mucho en este sentido. A su vez esto implica que no tenga que estar encima de ellos constantemente como el año pasado en el que la corrección era menos sistemática por la falta de tiempo, en concreto no les pongo un día de entrega, les dejo libertad para que lo hagan cuando puedan porque son muy responsables y al final lo hacen. De esta manera no se agobian si tienen una actividad extraescolar o un examen. Así da gusto trabajar, porque realmente evalúo, no controlo como un guardia. Por otro lado, hoy la clase no ha resultado bien del todo, ya que una de las actividades centrales ha sido un fracaso total, sinceramente por culpa del libro, pero también por culpa

mía al no haberlo previsto. En resumen, se trataba de una actividad en que después de introducir los conceptos de adelante, atrás, arriba y abajo con un simple chant, se planteaba una actividad de “listening” para aplicarlos. Como ya intuía su no asimilación, improvisé un juego de TPR consistente en desplazarse por la clase siguiendo mis órdenes. Después, los niños pasaron a la actividad del libro que consistía en escuchar la cinta e ir desplazándose con el lápiz siguiendo las órdenes direccionales por una parrilla de cuadritos partiendo de un personaje hasta llegar a un objeto. Como es lógico, los niños comenzaron a perderse enseguida, aunque yo lo asocié a la continuidad de la “listening”, así que la volví a poner, pero el resultado fue el mismo. Finalmente, opté por seguir el recorrido con mi dedo con el libro en alto por si alguien se perdía y observé que los niños se fijaban en lo que hacía más que en estar pendiente de la audición. Si hubieran sido unos pocos quizá lo hubiese asociado a sus dificultades personales, pero al ser prácticamente todos era un problema de procedimiento, de no haberles dado tiempo para asimilar al menos oralmente las nuevas palabras. En resumen fue un desastre, pero la culpa es mía por no haber seguido mi intuición.

Jueves 27 de noviembre de 2003

Los Jueves tengo la primera hora reservada para organizar la información que llega del CFIE pero como la mayoría de los cursos los inician al comienzo de cada trimestre suelo tener este rato libre. La verdad es que aunque tengo bastantes exámenes y trabajos que corregir me es imposible ponerme en estos ratos porque son los únicos que tengo para desconectar y descansar. La verdad es que muchos días me encuentro agotado mentalmente y no doy más, y como encima me toque a última hora un grupo de los pequeños peor todavía. Tengo que hacer un gran esfuerzo para mantener una metodología lúdica que exige mucho del docente, pero hay día que es superior a mis fuerzas y después de repasar paso directamente a las actividades individuales. Hoy me da la sensación de que va a ser un día de esos porque tengo la garganta destrozada.

Después de Lengua Castellana con los míos he ido a infantil. Se nota mucho la diferencia de comportamiento cuando están cansados al final de la semana y suben del recreo muy nerviosos. No obstante, estoy empezando a darme cuenta de que esta no es única razón ya que su comportamiento y atención han empeorado con respecto a principio de curso. La “thinking chair” a perdido efecto con lo cual les tengo cada vez más rato pero esa no es la solución ya que muy posiblemente la culpa la tenga yo. Con respecto al año pasado la actividad en la clase es mucho menor básicamente porque el tiempo es menor, apenas veinte minutos, y la mayor parte la dedico a las rutinas del tiempo y a repasar conceptos. Los niños están casi todo el rato en la alfombra y cuando quiero hacer algo se me echa el tiempo encima, apenas puedo leer un cuento. Es curioso que el primer año estaba deseando que terminase la clase y se me hacía el tiempo eterno y ahora me falta. Pero no sólo es la falta de actividad, sino la variedad de actividades, la novedad que es lo que realmente capta la atención del niño y eso no lo estoy consiguiendo, hasta el punto de que hay veces que no escuchan ni a la mascota. He intentado dejar una de las dos sesiones para presentar nuevos contenidos e introducir actividades nuevas pero los niños me exigen las rutinas ya que necesitan una referencia temporal clara con lo que advierten los cambios y no les gusta. La solución creo que estaría en mantener las rutinas pero introduciendo variantes a la hora de realizarlas e ir reduciéndolas poco a poco cuando advierta que las han interiorizado.

A última hora he tenido clase con 3ºA. Noto cada vez más la diferencia de nivel con respecto al año pasado hasta el punto que su ritmo de trabajo está condicionando mi organización de tiempos dentro del aula. En el 3º del colegio anterior el hecho de no trabajar nada en casa hacía que el repaso y el trabajo en clase fuese fundamental con lo cual iba mucho más lento restando tiempo para otras funciones, principalmente la evaluación. Otra diferencia es que este año no estoy realizando rutinas porque fue la causa del gran agobio por la falta de tiempo el curso pasado. Este año me centro en la programación y si sobra tiempo para ampliar lo hago desde el propio tópico trabajado. Por otro lado, los niños son mucho más autónomos y el tiempo que dedicaba al control de realización de deberes, control de actividades, etc. es mucho menor pudiendo dedicar más a la evaluación y a las actividades de consolidación. Las tareas que les mando para casa ya no son por falta de tiempo sino que son actividades de refuerzo y ampliación que realizan con libertad ya que se que los padres responden y las van a traer hechas hoy o mañana. Les dejo libertad para que organicen su tiempo con lo que se crea un clima de confianza que me permite dedicar el tiempo a otras funciones.

Lunes 1 de diciembre de 2003

La primera clase de inglés que he tenido ha sido con 3º A. He ampliado estos días el vocabulario de la familia con las palabras “aunt/ uncle/ cousin” ante el constante interés de los niños y en parte ante las constantes alusiones de algunos niños que van a academias de inglés. A mí no me importa ampliar contenidos, pero siempre que tenga los recursos mínimos para que sean asimilados y en ocasiones, como en este caso, no puedo contar con el libro de texto. De momento está saliendo bien la apuesta porque sólo se trata de vocabulario, lo difícil es en los niveles superiores. Por otro lado, la práctica que suponen las actividades propuestas me sigue pareciendo insuficiente y limitada con lo que estoy planteando actividades comunicativas sencillas para que practiquen las estructuras lingüísticas. Esta mañana les he propuesto una actividad consistente en preguntarse entre ellos cuantos hermanos, hermanas, etc. tienen hasta encontrar a un compañero/a que tenga una familia similar en estructura y número a la suya. Me he paseado por la clase observando sus producciones y ofreciéndoles, sin corregirles directamente, el input correcto. La verdad es que lo hacen bastante bien y ponen interés y las diferencias son tan perceptibles que en mi opinión una evaluación sistemática es absurda porque el input que producen es tan simple que no es susceptible de ser evaluado adecuadamente. Simplemente me interesa detectar a aquellos niños que realmente tienen problemas de producción y observar si han interiorizado los contenidos porque suelen hacerlo al mismo tiempo a pesar de las diferencias de capacidad. En estos cursos plantear una evaluación sistemática del “speaking” supone más esfuerzo y pérdida de tiempo con respecto a otras tareas docentes durante el proceso que la información real que puedas sacar de ellas. Finalmente, hoy me he vuelto a plantear el tiempo real que utilizo el inglés en el aula ya que me da la sensación de que hoy ha sido muy escaso. La verdad es que no me obsesiona porque no importa la cantidad sino la calidad de esta utilización, es decir, hablar todo momento en inglés me parece contraproducente porque hay situaciones en las que explicar cómo realizar ciertas actividades implica recurrir a un input que no puede ser nunca comprensible por su contenido entre otras cosas por las limitaciones de los niños. Empeñarse en esto supone subordinar la propia comprensión de los niños al uso del inglés con lo que las actividades son un desastre y al final tienes que utilizar el español y sentirte frustrado. En mi opinión, esta situación es superable, pero al principio te sientes mal porque parece que estas traicionando los postulados divinos e incorruptos de la didáctica del inglés que te inculcan desde la formación inicial. Cómo se nota que la mayoría no ha pisado un aula en su vida porque no conocen las limitaciones reales de cada contexto. Yo utilizo el inglés lo máximo que puedo, generalmente en situaciones cotidianas, rutinas, presentación del vocabulario con ayuda visual, explicación de actividades conocidas etc. pero cuando veo que peligra la comprensión recorro al español sin problemas. Es mejor esto que estar constantemente intentado lograr la comprensión con calzador para finalmente hablar en español porque los niños no van a esforzarse por entender esperando que te canses y cedas. En cambio si diferencias claramente los momentos de utilización del inglés y del español este problema no lo tienes.

Otro de los problemas que tengo en todas las clases, pero más con este grupo, son los distintos ritmos, más que de aprendizaje, de trabajo, de realización de actividades. En las grupales no hay tanto desfase porque se pueden alargar lo necesario pero en las individuales, especialmente de “writing”, siempre hay niños que terminan antes y exigen actividades nuevas. Como es lógico, estas actividades tienen que ser del mismo tipo por lo que suelo tener preparadas actividades de ampliación pero durante toda la unidad hay niños que pueden trabajar el doble con lo que llega un momento en que se me terminan los recursos. Es en estos casos, como ha ocurrido hoy, en que recorro a algo que puede cuestionarse ya que les mando colorear las imágenes de las actividades realizadas o simplemente repasar las palabras nuevas o escribirlas en un papel para mantenerles ocupados dos o tres minutos en lo que acaba el resto. Estos pequeños “parches” me permiten controlar la transición entre las actividades y controlar los distintos ritmos, no obstante si el tiempo es superior recorro a las actividades de ampliación y refuerzo.

Después del recreo he tenido clase con 5ºC. Aunque esta hora la suelo utilizar para lectura y biblioteca a veces les llevo al ordenador y les pongo el programa de Oxford o el de “Word’s Bird” que trabajan vocabulario por tópicos. Estos programas me permiten que amplíen jugando nuevo vocabulario pero sin presionarles. No obstante, ellos llevan su cuaderno y apuntan las palabras para jugar mejor y al final se las acaban aprendiendo si darse cuenta. Esto ha ocurrido con el tópico que acabamos de terminar sobre el colegio. Mi objetivo es que dominasen el vocabulario básico y más significativo como las asignaturas que imparten, pero finalmente se han aprendido todas las nuevas que aparecían (History, Biography, Technology...). Hoy en concreto les he dejado jugar dentro del tópico de las Navidades que es el que vamos a iniciar para que vayan activando sus conocimientos previos.

Esta tarde hemos tenido claustro ordinario. La verdad es que el clima inicial entre compañeros ha desaparecido. Todos los años ocurre lo mismo, la gente viene relajada de las vacaciones y con mejor humor, pero están latentes los enfrentamientos y grupos de profesionales saliendo a relucir a medida que avanza el curso. Ya estoy notando a estas alturas que hay gente que ha dejado de ir a tomar el café con nosotros, que los contactos son puntuales, etc. Pero lo de hoy ha sido denigrante y vergonzoso ya que ha llegado un momento en que la discusión por un tema en mi opinión irrelevante ha decaído en ataques personales y posturas maleducadas e infantiles. Han estado dos horas y media discutiendo bobadas hasta el punto de que he estado a punto de levantarme e irme, lo que no entiendo es cómo el director no corta estas situaciones desagradables. Lo que está claro es que mi ideal de educación y de profesionalidad se tambalea, porque está claro que hay personas que están más pendientes de los demás que de hacer bien su trabajo y llevan los problemas laborales a un terreno personal. Espero que no me convierta algún día en esto y que sean casos excepcionales, pero cuando veo a compañeros leyendo el periódico en los claustros o durmiéndose literalmente, me produce tristeza más que indignación, luego se quejan de que no se les reconoce socialmente.

Martes 2 de diciembre

A segunda hora he tenido clase con 6ºB. Parece que la actuación del equipo directivo con respecto a dos niños de esta clase está teniendo efecto porque se portan mejor. Creo que la clave está en la costumbre hacia el castigo y en la percepción de las consecuencias. Hay niños que las amenazas de castigo por parte del tutor, el quedarse sin recreo, etc. ya no tienen efecto, se han “agotado” con lo que hay que buscar otras nuevas. Ante las faltas de conducta reiteradas y cuando ves que tus acciones no tienen efecto es mejor cambiar radicalmente tu forma de responder hasta el punto de que sea la opuesta. Esto me está ocurriendo a mí con estos dos niños. Al principio de curso mi respuesta se ha basado en el castigo, en separarles del grupo, etc. pero cuando me he dado cuenta de que se les ha castigado tanto que ya no es efectivo, actuar así es contraproducente porque te acaban teniendo manía a ti y a la asignatura y consigues un rechazo mayor que el inicial. Ante esta situación he optado por dar un giro radical y valorar todo aquello que hacen bien, por pequeño que sea, y cuando hacen algo que no está bien razonar con ellos valorando lo bien que se habían portado hasta ahora. Parece mentira pero en una semana he conseguido no sólo que se porten bien sino que participen en la clase de inglés y trabajen, descubriendo que su nivel no es tan bajo como pensaba.

Relacionado con esto, hoy A. un niño que no da ningún problema se ha negado rotundamente a hacer una actividad grupal sin dar explicaciones. Yo no sé si estaba buscando provocarme o era una manera de expresar su enfado, pero ante lo que hubiera hecho normalmente que es imponer mi autoridad y decirle que haga la actividad porque se lo manda el profesor amenazando con un castigo, hice algo distinto. Simplemente le pregunté si había tenido un mal día, si estaba enfadado conmigo, etc. lo cual le descolocó bastante porque creo que esperaba otra cosa, después en un tono tranquilo razoné con él y le expliqué lo importante que era la actividad, etc. Sin decir nada se puso a hacerla, lo que me da a entender que se puede mantener en bastantes ocasiones, aunque no en todas, un clima agradable en clase y que es bueno experimentar con la respuesta ante las faltas de disciplina porque no todos los niños requieren la misma.

Después he tenido clase con 5ºC. He corregido los proyectos y se los he devuelto y la verdad es que la mayoría están bastante bien pero hay algunos niños que no se han esforzado. No obstante aquí me encuentro con un problema: hasta qué punto se han esforzado o no y cuál debe ser mi respuesta. Planteo esto porque a veces el resultado es bastante mediocre y se le recrimina al niño, incluso mandándoselo repetir, cuando a lo mejor se ha pasado tres tardes haciéndolo con toda la ilusión ayudado por sus padres, con lo cual tu crítica le machaca y no se va a volver a esforzar. Pero por el contrario ante el miedo a exigir esfuerzo y equivocarte están los niños que se aprovechan de esto y si no les dices nada ante un producto mediocre se acostumbran y no se esfuerzan. Por lo general a medida que pasa el curso vas conociendo quién puede o no dar más de sí, pero al principio, cuando no conoces a los alumnos esto es un verdadero problema. Lo mismo ocurre con las correcciones de su trabajo y exámenes. Hay niños con una baja capacidad o sin nivel que suelen presentar trabajos y realizar actividades bastante flojas con respecto a sus compañeros a pesar de que les son asequibles y no les puedes valorar en exceso para motivarles porque el que realmente se ha esforzado y tiene un trabajo brillante se desanima, pero tampoco puedes hundirles con una calificación baja. Yo lo que hago es que cuando la nota es menor de 4 pongo regular bajo y escribo algún comentario como “esfuérzate más” para evitar situaciones desagradables para el niño. En síntesis es complicado establecer la división entre la exigencia de esfuerzo y el respeto por el ritmo de aprendizaje y de trabajo, y esto se logra en mi opinión conociendo muy bien el nivel de los niños.

A última hora, antes del apoyo a infantil, he dado clase en 6ºC. Parece que he conseguido solucionar en parte el problema de la no asimilación de ciertas estructuras y normas gramaticales ante la falta de tiempo y de práctica en el aula. Lo he solucionado de manera directa, sin atender a principios didácticos e ideales que a veces suponen un lastre más que una ayuda en la solución de ciertos problemas. Como la cuestión del tiempo no puedo cambiarla y visto que los niños no terminan de asimilar los cambios gramaticales en la tercera persona del singular se lo he expuesto claramente pero sin utilizar términos complejos aunque tampoco sustitutos infantiles. Les he puesto un montón de ejemplos y parece que por fin han visto clara la regla lógica que regula algo que han estado utilizando durante años sin planteárselo realmente, de tal manera que en la destreza de “writing”, al disponer de tiempo para reflexionar sobre la corrección estructural y gramatical de sus producciones van a poder aplicarlo.

Cambiando de tema me estoy dando cuenta de que una de los inconvenientes de centros tan grandes es la falta de relación con otros profesionales, especialmente el equipo psicopedagógico y el inspector. El año pasado la relación con el orientador era mucho más cercana, al haber tan pocos niños les conocía perfectamente y el diálogo con los tutores era constante, en cambio es sorprendente como después de casi tres meses no conozco quién es la orientadora, al menos en el sentido de presentarse y darse a conocer. Tampoco conozco su horario. Me da la sensación que en este centro, y en la mayoría, sólo se recurre a esta figura en situaciones concretas especialmente informes que den paso libre para actuar con ciertos niños, pero por lo demás, es decir sus funciones de apoyo y orientación al profesorado no son solicitadas, quizá porque se considera una forma de intrusismo que muchos evitan. Parecido ocurre con los CFIEs, ya que sólo se recurre a ellos para adquirir algún material nuevo, al menos eso creo, pero no para solicitar el apoyo ante ciertas dificultades. Para esto se suele consultar, como en mi caso, a algún compañero con el que tienes confianza pero sólo cuando es estrictamente necesario ya que en esta profesión hay mucha reserva y dificultad para reconocer problemas.

Miércoles 3 de diciembre de 2003

A primera hora he tenido clase con 5ºC. Sigo con el tema de las Navidades pero avanzamos muy deprisa porque tienen bastantes conocimientos previos sobre todo en cuanto a vocabulario, villancicos, etc. Hay veces que no sabes cómo hacer para controlar y calcular el tiempo en el que los niños van a interiorizar ciertos contenidos. La evaluación inicial de principio de curso la utilizo para conocer su nivel en las cuatro destrezas pero no profundizo en cada tema, eso se puede hacer antes de empezarlo pero para entonces ya tienes que haber decidido más o menos la distribución de las lecciones a lo largo del trimestre. Eso me ha ocurrido a mí, que en apenas una semana ya he introducido la mayor parte de los contenidos y actividades previstas para dos semanas y media. No me preocupa quedarme sin materiales o sin ideas, pero a veces, cuando el tópico es tan concreto y limitado pueden parecer como repetitivas aunque de momento no se han quejado porque les encanta el tema. De todas formas este tópico tampoco da excesivamente juego ni posibilidades en cuanto a contenidos aunque quizá es que estoy encasillado en unas actividades tipo (villancicos, tarjetas de Navidad...) que no me dejan ver más posibilidades. En definitiva, este tema como todos los años acaba decayendo en un conjunto de actividades más artísticas que comunicativas aunque intento por todos los medios que no sea así a pesar de que la mayoría de los compañeros lo toman como un tema de relax para ellos y para los niños con escaso valor en las calificaciones. Por otro lado, y como casi siempre, el libro no es de gran ayuda ya que ni siquiera trae una unidad complementaria de Navidad, yo no sé por qué cuando es un tema casi impuesto socialmente.

A segunda hora he tenido Lengua con el mismo grupo y me pasa justamente lo contrario, me falta tiempo. Desgraciadamente no he conseguido desarrollar la costumbre de organizar el tiempo relacionando los temas con las semanas de cada trimestre. Hay compañeros que incluso elaboran un calendario de la asignatura para ir ajustándose a la programación y seguir un ritmo equilibrado y lógico. A pesar de que parece muy útil a mí no me gusta porque no se pueden valorar todos los temas por igual, hay momentos en que los niños avanzan más rápido o más lentos, en que la importancia del tema requiere una mayor profundización, etc. y no me gusta encasillarme temporalmente aunque tampoco me ha ido bien los dos cursos anteriores confiando en el propio desarrollo de las clases. Quizá la clave está en una estabilidad en cuanto a alumnos y sobre todo en cuanto al libro de texto ya que una vez que has impartido unos contenidos te haces una idea del ritmo a seguir al curso siguiente, pero cambiando todos los años como es mi caso es muy complicado. De todas formas voy a seguir un poco la referencia de las compañeras del ciclo porque los padres son muy exigentes en este sentido y les sienta muy mal que el hijo del vecino vaya más adelantado sin atender a la calidad de la enseñanza, aunque al mismo tiempo exigen que se amplíen contenidos y se profundice más. Aunque esto me ha ocurrido en lengua también es un problema que me ha aparecido en inglés.

Después del recreo he tenido clase con 6°C. Hoy les he entregado los proyectos sobre “Festivals” que corregí ayer y la verdad es que el resultado ha sido un desastre. He valorado en exceso su capacidad creativa y sobre todo su capacidad para escribir textos sencillos sin un modelo claro. En concreto, esta actividad, que yo denominé proyecto aunque realmente no lo sea, consistía en realizar una especie de calendario con las principales festividades anglosajonas describiendo las principales tradiciones. La actividad principal del libro era algo similar con lo que tenían un modelo a seguir, pero ha sido contraproducente ya que la mayoría ha copiado el texto de referencia. De todas formas para evitar esta posibilidad les planteé distintas alternativas como expresar sus preferencias, cual es su costumbre favorita, etc. aconsejándoles utilizar el diccionario para evitar las limitaciones de vocabulario. El problema ha estado en que he valorado en exceso su destreza de “writing” sobre todo cuando están acostumbrados a realizar actividades muy dirigidas con un modelo o estructura clara del tipo “parallel writing”. También una posible explicación es que las posibilidades del propio tema para improvisar y alejarse del modelo no eran muchas ya que las costumbres en cada fiesta estaban ya descritas con lo que sólo quedaba expresar lo mismo con otras palabras, lo que es complicado. En definitiva el año que viene plantearé otro tipo de actividad final ya que esto de la educación es a veces “ensayo-error” hasta que te haces con un conjunto de actuaciones probadas y exitosas.

Jueves 4 de diciembre de 2003

La llegada del jueves me supone un gran descanso ya que suelo disponer de dos horas para realizar otras actividades como corregir, hacer fotocopias, etc. que aunque me tienen ocupado todo el rato rompen con la rutina de las clases. La Administración debería flexibilizar más los horarios de aquellas personas que más tiempo requieran para realizar actividades complementarias como la formación continua, la elaboración de materiales, etc. ya que en mi caso ando escaso de tiempo. No creo que sea tan complicado por ejemplo solicitar este tiempo y justificar tu trabajo ante la Administración o el inspector presentando el resultado del mismo. Por eso me sorprende que exista la posibilidad de reducir tu jornada a partir de cierta edad para descansar y no la exista para poder trabajar más y ofrecer calidad. Esta es la razón por la que a mí se me quitan las ganas de elaborar materiales para infantil, porque nadie te lo reconoce y sobre todo nadie te lo facilita. Dentro de esta profesión se abusa mucho de la buena voluntad y de la mala entendida vocación, además luego viene el inspector y te mira con lupa el horario a ver si tienes justificadas todas las horas cuando yo dedico entre unas cosas y otras diez horas al día a mi trabajo y a formarme para ofrecer una mejor calidad como profesional.

Cambiando de tema, después de Lengua con 5º, he bajado a Infantil. Parece que he encontrado una solución al problema de la falta de atención y motivación reciente de los niños y a la imposibilidad de erradicar las rutinas para introducir nuevas actividades. Lo que he decidido hacer de momento, hasta que consiga reducir la frecuencia de las rutinas para sacar un tiempo que no tengo es mantenerlas pero introduciendo pequeñas variaciones. Por ejemplo hoy he variado bastante la actitud de la mascota y su input en las rutinas del saludo y del tiempo, y aunque hemos practicado los mismos contenidos los niños han estado más atentos ante la novedad. También hemos repasado los números hasta el diez contando de distintas maneras, con saltos, palmas, etc. lo que también les ha gustado. Parece que es posible complementar la necesidad de la repetición y las rutinas con la novedad que asegura la motivación y atención de los niños, aunque sigue estando presente el problema del tiempo que es el que realmente impide introducir muchas veces novedades. Por otro lado, me encuentro como los años anteriores con el dilema de tratar o no la Navidad. El curso anterior no lo trabajé en clase por la sencilla razón de que es tanto el tiempo que se requiere para que asimilen ciertos contenidos que supone romper totalmente con la dinámica seguida hasta el momento e introducir mucho tiempo antes, al menos tres semanas el tema de la Navidad. Es posible seguir trabajando los mismos contenidos (colores, números, animales...) dentro de este tema pero en mi opinión no introducir mucho más porque no da tiempo y descoloca a los niños. Por otro lado está la presión de las tutoras, padres y compañeros que no conciben el no tratar esta fiesta cuando realmente puede que no aporte nada desde el punto de vista comunicativo a los niños. No obstante he comenzado a enseñarles un villancico y el vocabulario más básico porque les gusta aunque supone un descoloque total dentro de la temporalización. Yo de momento voy a introducirlo con cuentagotas simplemente como telón de fondo en ciertas actividades.

A última hora he tenido clase con 3ºA. Hemos comenzado ya el tema de la Navidad que en estos cursos considero más útil porque ofrece más posibilidades en el sentido en que pueden comunicarse más dentro de este tópico partiendo de un mayor número de conocimientos previos sobre todo socioculturales. Me ha

dado tiempo de sobra este año por la propia estructura del libro. El curso pasado lo pasé mal ya que apenas pude dedicar una semana a este tópico, en cambio, el nuevo libro además de tener muy pocas unidades ha mezclado en la tercera dos temas para mí no muy relacionados como son la familia y las partes del cuerpo. Lo que he hecho ha sido ampliar el tema de la familia y dejar para navidad el otro, que además se reduce a las partes de la cara, con lo que en mi opinión lo han metido con calzador para rellenar la unidad. Esto supone volver de las vacaciones sin poder contar con la guía, pero por suerte ya estoy acostumbrado a trabajar por mi cuenta ciertos tópicos. Por otro lado, sigo notando bastante el problema del número de alumnos por clase. La verdad es que no son demasiado, sólo 19, pero en comparación con los nueve del curso anterior supone tener que cambiar la dinámica de clase. A pesar de que su mayor nivel y hábito de trabajo compensa bastante echo de menos la posibilidad de que todos interactuasen mayor número de veces lo que suponía más práctica y un sencillo control del progreso. Les sacaba a la pizarra a todos a la vez a escribir las palabras nuevas, podía realizar juegos más movidos, sobre todo de TPR, etc. Ahora no puedo actuar de la misma manera y tengo que seleccionar y priorizar sus intervenciones dando oportunidad a todos con lo que estoy utilizando más el pequeño grupo que el gran grupo.

Martes 9 de diciembre de 2003

A primera hora he tenido clase de Lengua Castellana con mi curso pero como vamos un poco escasos de tiempo y quiero terminar las actividades sobre la Constitución que iniciamos la semana pasada he decidido utilizar la clase de inglés para avanzar. No suelo hacer esto, pero como nos sobra tiempo para tratar el tema de la Navidad lo he creído oportuno. De todas formas se lo he planteado a los niños y han estado de acuerdo.

El resto del día también ha sido un día muy tranquilo porque les he realizado un control a la clase de 6ºB y 6ºC. He tenido más cuidado a la hora de preparar este control porque en el anterior no calculé bien el tiempo de realización ni la extensión del mismo. La verdad es que a veces me dejo llevar por el deseo de introducir todo lo que hemos visto profundizando bastante, no es que sea difícil es que suelo hacer controles excesivamente largos. Me he planteado en ocasiones hacer dos controles del mismo tema pero tiene bastantes desventajas sobre todo para los niños o hacerlos en dos sesiones contiguas, pero creo que la clave está no en la cantidad sino en la capacidad de evaluación y obtención de información de las actividades. El primer criterio que me impongo es el de plantear actividades muy similares a las realizadas en el aula y que evalúen las cuatro destrezas básicas, aunque reconozco que la del “speaking” no la incluyo por problemas de tiempo, de orden, etc. con lo que me baso en la observación no sistemática que realizo durante las sesiones, no sistemática por las dificultades que ya he contado en este diario.

Cambiando de tema, J. la tutora de 6ºC ha vuelto a hacer un comentario que no me ha gustado nada. No sé si es que se hace la tonta o las mata callando pero ha insinuado que los niños no se enteran de nada ya al preguntarle que quién me ha dicho que en general. Me ha sentado bastante mal porque yo no tengo la culpa de que tenga a la clase asustada, totalmente cohibida e inexpresiva y que no estén acostumbrados a preguntar cuando no entienden algo. De todas formas me resulta curioso que haga estos comentarios, posiblemente a partir de la queja de algunos niños, cuando las notas han sido bastante altas con lo cual la falta de entendimiento no es generalizada. Yo supongo que algunos alumnos ante su falta de capacidad, pero sobre todo de estudio diario, se hayan podido refugiar en aspectos como el uso del inglés en el aula o no sé qué otras razones, pero son precisamente los mismos que no dan palo al agua y ni siquiera hacen bien as actividades de vocabulario lo que no supone una falta de entendimiento sino de estudiar y aprovechar la práctica en el aula. De todas maneras la culpa no la tienen ellos, sino la tutora, que en vez de preguntarme e intercambiar información suelta esos comentarios dando a entender que no se enteran de nada en mis clases.

Miércoles 10 de diciembre de 2003

Hoy a primera hora he tenido inglés con mi clase de 5ºC. Como me quedaban de corregir sólo tres controles les he dejado que terminasen una actividades individuales de Navidad que tenían pendientes y luego hemos corregido el examen. La verdad es que doy mucha importancia a estas correcciones porque es la única manera de que se den cuenta de sus errores. No me importa dedicar como en este caso una sesión entera si hace falta para corregirlo oralmente y por escrito. En esta ocasión he intentado, aunque es complicado, elaborar un control completo y que no se limite a la destreza de “writing”. Para ello aparte de las actividades de vocabulario he introducido una actividad central que he valorado más que el resto

consistente en un horario a partir del cual he planteado unas preguntas concretas sobre horas, días, asignaturas, etc. También he hecho un dictado sobre uno de los personajes del libro que hacía referencia a un día en su colegio, más que nada para evaluar el “listening” y el “writing” integrados. También había pensado plantear como en 6º la lectura de un texto sencillo y realizar preguntas de comprensión, sobre todo de búsqueda de información concreta (“scanning”) pero me extendía mucho y ya habíamos hecho en clase actividades similares. A las calificaciones, que han sido bastante buenas, voy a sumarlas las obtenidas en los proyectos y a dos actividades de “speaking” que evalué sin que se dieran cuenta, una de “find your partner” usando horarios y un “time table” que proponía el libro. En definitiva creo que tengo bastante información de las cuatro destrezas y en distintas situaciones y formatos (producciones, observación, control...) para poder evaluar de la forma más justa y precisa a pesar de que se podría mejorar con una evaluación continua que todavía no he logrado hacer a pesar de mis intentos. No obstante, la estoy sustituyendo por una observación puntual, sobre todo de las destrezas orales, en actividades de carácter evaluativo. En definitiva, la corrección del control parece que les motiva porque son niños muy autocríticos y exigentes. Por otro lado, aunque no tengo dudas con la mayoría de la clase en cuanto a la consecución de los objetivos mínimos hay un niño y una niña que no se si aprobar porque están muy flojos. De nuevo estoy ante el dilema de valorar el esfuerzo ya que en ocasiones un aprobado con un cuatro puede motivar y animar a un niño o bien hacer que se confíe y se acomode, y al mismo tiempo un suspenso puede o bien desmotivar ante un esfuerzo no valorado o hacer reaccionar a ciertos niños. En el caso de R. creo que se ha esforzado pero no sé hasta qué punto porque en las actividades sobre vocabulario se nota que no ha estudiado lo suficiente, pero al mismo tiempo es una niña de refuerzo educativo. Lo que está claro es que si la suspendo debo explicarle las razones y animarla. Por otro lado, el caso de D. creo que es por falta de trabajo y hábitos aunque también tiene un nivel muy bajo. En esta ocasión creo que voy a suspenderle porque la madre responde y puede ser bueno este toque de atención.

Antes del recreo he tenido clase con infantil. La verdad es que a pesar de las variaciones en las rutinas sigo sin tener tiempo y me cansa siempre lo mismo así que decidí improvisar un cambio radical para poder introducir la unidad relativa a las partes del cuerpo. Tenía pensado hacerlo después de Navidad pero como veo que tienen consolidados los contenidos anteriores es absurdo prolongarlos simplemente porque queda una semana y media. Sé que se les va a olvidar casi todo, pero al menos la canción y alguna rutina aprenderán con lo que gano tiempo. Lo que he hecho al entrar es reducir al máximo la rutina de saludar a la mascota y preguntar el tiempo que hacía sin utilizar ya las flashcards. La verdad es que han respondido bien y no han protestado por el cambio. Yo creo que sólo necesitan la referencia temporal y espacial que suponen las rutinas para sentirse a gusto, pero no todo el proceso porque ya han asimilado los contenidos y la estructura. Creo que a veces soy yo el que me obsesiono por repetir y reforzar más allá de las necesidades de los propios niños. De esta manera, pasando por encima de las rutinas y del repaso he conseguido ganar un tiempo muy necesario para poder comenzar el nuevo tópico. Como siempre he recurrido a uno de los cuentos de imágenes que utilizaba constantemente el año pasado pero que este estoy sustituyendo por los de la guía didáctica. Después de contarlos hemos realizado unos juegos sencillos de TPR para introducir los ojos y la nariz al mismo tiempo que las acciones “touch”, “point to”, “open” y “close”. El contacto físico con estas partes de la cara y con la de sus compañeros hace que asimilen mucho más rápido las palabras nuevas que utilizando flashcards, con lo que siempre que puedo recurro a este tipo de actividades. La verdad es que la clase ha salido bastante bien, han prestado atención y yo he logrado romper con la rutina diaria que a veces te atrapa sin darte cuenta.

Después del recreo he tenido clase con 6ºC. Sigo sin conectar con estos niños y la verdad es que me siento muy incómodo porque no he conseguido crear un clima de confianza como en las otras clases. Quizá he sido demasiado serio al principio y no se ha producido ese cambio progresivo que siempre ocurre aunque también es culpa mía no cuidar detalles importantes como aprenderme los nombres de todos. En definitiva es la única clase en la que me veo como un profesional que llega a sus clases y se marcha. Les he preguntado qué es lo que ocurre pero como siempre silencio. Creo que debería potenciar al máximo las actividades orales grupales para darles más protagonismo y que no se acomoden a que lleve yo toda la voz cantante. Hoy después de corregir las actividades pendientes les he propuesto dos juegos orales y lo han hecho bastante bien con lo que a pesar de que hoy tenía pensado cerrar la unidad y comenzar con el tópico de Navidad voy a dedicar el próximo día a realizar actividades más movidas y comunicativas a ver si se reduce ese clima de timidez y espabilan un poco.

Jueves 11 de diciembre de 2003

Hoy he aprovechado las dos horas que tengo para corregir los “projects” de 6º. Están bastante flojos porque quizá les estoy exigiendo demasiado, no con respecto a sus capacidades, sino con respecto a qué están acostumbrados a hacer en la clase de inglés. La experiencia anterior de los niños en esta asignatura es crucial y se convierte en uno de los principales problemas en mi opinión para un profesor. Es frustrante ver cómo compañeros con más experiencia que tú utilizan metodologías prehistóricas y tú no puedes hacer apenas nada a pesar de que sabes que están perjudicando al alumno. Además eso repercute posteriormente en tu trabajo ya que te llegan grupos que no están acostumbrados a que les hablen en inglés, muy dependientes del docente, sin responder a metodologías activas y participativas, etc. y con muy poco nivel en las destrezas orales. Esto supone dedicar bastante tiempo, como me está ocurriendo sobre todo en 6ºC, a cambiar su “chip”, su percepción de lo que es el aprendizaje del inglés. Estos niños vienen con preconcepciones como que el inglés es una asignatura que no se trabaja ni estudia a diario, que las destrezas orales no son importantes y no se evalúan ya que no “entran en el examen”, etc. Pero lo peor de todo es que este esfuerzo puede ser en vano si no continúas al año que viene en ese colegio o bien si el compañero del curso siguiente es de los de “corte antiguo” y vuelve a las andadas. En este sentido, la continuidad de tu trabajo y tu forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es uno de los aspectos que más me preocupa, pudiéndose solucionar con una buena coordinación entre docentes y una formación continua adecuada. El problema es que esa coordinación no existe ya que nadie quiere dedicar una hora “libre” para que un novato le aporte nuevas ideas, y lo de la formación aun menos ya que les he informado de que ha salido un curso de 40 horas sobre metodología del inglés y su contestación es que ya tenían las horas del sexenio. Yo creo que esto es suerte y dar o con gente joven o con compañeros comprometidos que se reciclan, porque no sé lo que haría si en mi destino definitivo me tocan este tipo de compañeros.

Después por tanto de corregir las tareas finales me he fijado en el de una niña de 6ºB que había utilizado el diccionario para realizar la actividad posiblemente por su falta de vocabulario. Como es lógico realizó una traslación literal de la primera entrada de cada palabra en el diccionario lo que dio lugar a un texto sin sentido. Esto me preocupa porque les aconsejé que se compraran un diccionario para estudiantes pero no hemos hecho prácticas concretas para aprender a utilizarlo. El diccionario lo suelo utilizar con los niños en el tercer ciclo como recurso de búsqueda puntual y para responder a sus intereses. El contexto en el que se utiliza es siempre el mismo y casi siempre dentro de la realización de la tarea final. En este contexto de creación personal en el que parten de una estructura u organización básica y ejemplos que les impide perderse, siempre existe sitio para personalizar los textos y hacerlos significativos lo que requiere a veces de un vocabulario específico que no poseen. Es en estos casos en lo que les dejo buscar en el diccionario las palabras necesarias controlando yo el proceso de búsqueda. Un ejemplo es el de J.A de 5ºC que al ir a escribir sobre sus hobbies quería poner cazar y pescar con su padre, otro el piragüismo, etc., en estos casos no puedes limitar su deseo e interés de comunicarse al vocabulario del libro porque les desmotivas. Lo que me preocupa es la utilización del diccionario en casa sin el asesoramiento del profesor ya que puede generar una dependencia y un uso inadecuados. Una posibilidad es decirles que no lo utilicen en casa pero no lo entenderían, así que la mejor solución es explicarles la mejor manera de utilizarlo y cuándo es necesario. Después de Navidad pienso dedicar una sesión a esto.

Por la tarde hemos tenido un claustro extraordinario para tratar el informe de la comisión de convivencia y las actividades de Navidad. Cada vez que hay un claustro temo que se vuelva a caer, como en el anterior, en acusaciones personales, referencias a situaciones pasadas, etc. que generan un clima de tensión que no me gusta nada. En el claustro de la semana pasada algunos profesores adoptaron una actitud infantil negándose a realizar ciertas actividades simplemente para perjudicar a otros compañeros con los que no se hablan. Cuando llegas nuevo a un centro no te das cuenta de muchas cosas y ves una relación cordial entre todos, pero a medida que pasa el tiempo ves el gran cisma que hay entre los ciclos, las “vendettas” personales y la mala intención de algunas personas. Yo sinceramente pasé vergüenza ajena hasta el punto de que me daban ganas de levantarme e irme porque lo que viví allí no era propio de profesionales de la educación, ni siquiera de personas educadas.

Este otro claustro fue más tranquilo ya que depende de los temas que se saquen. En este caso la cuestión central ha sido la actuación de la comisión de convivencia con respecto a un grupo de 6º que está dando problemas en el centro. Aquí sí que he notado una gran diferencia con respecto a los dos cursos anteriores en donde los problemas de conducta eran diarios, el apoyo de los padres escaso y por tanto la implicación del profesorado alta pero por vías no oficiales respondiendo a una necesidad imperiosa de solucionar el problema. En cambio en este centro en el que no están acostumbrados a estas situaciones la respuesta ha

sido inmediata y seria, se ha reunido la comisión de convivencia, se ha citado a las familias y a los alumnos implicados para escuchar sus versiones y se ha realizado un informe. Esto me llena de satisfacción ya que la impotencia y la falta de respaldo que he sentido los dos años anteriores me ha hecho ser muy pesimista con respecto al papel del profesorado ante la indisciplina del alumno.

Otro tema que tratamos fue el de las actividades de Navidad. Yo siempre he sido de la opinión de que las fiestas que hemos preparado en los dos colegios anteriores supusieron un esfuerzo enorme para unos resultados pésimos. Yo estoy de acuerdo de que en estas fechas los niños realicen unas actividades un poco fuera de lo común, incluso una pequeña fiesta pero para ellos no para los padres. El problema es que algunos directores y profesores para quedar bien con los padres “obligan” al resto a hacer una fiesta que supone grandes inconvenientes en la programación y un trabajo constante que empieza casi un mes antes. Además, el colmo es que las mejores fiestas, con teatro, actuaciones, etc. se han realizado en colegios donde la participación de los padres era nula, hasta el punto de haber problemas para formar el AMPA, y su asistencia a las reuniones con el tutor irrisorias. Eso sí, cuando había fiesta aparecían todos los padres, a algunos les veías por primera vez, con sus cámaras y exigiendo que todo saliese bien. Nos hemos creado una dependencia con las fiestas excesiva, ya no es en Navidad, es en Carnaval, la fiesta del colegio, el Día de la Paz, etc. hay que superarse cada año y vender el producto a una comunidad educativa que no se implica. Esta es una de las razones por las que he evitado ser tutor, aparte de que es una función gratuita para la Administración. No obstante, en este colegio no se hace fiesta, quizá por la gran cantidad de alumnos, pero sí concurso de Christmas, se pone un Belén, etc. que son actividades para los niños no para los padres. No obstante son actividades que requieren un responsable que tenga que dedicar alguna tarde extra. Esto tampoco me parece bien ya que gran parte de las actividades que propone el centro se realizan en horario no lectivo como respuesta del voluntariado docente y que no son reconocidas por la Administración. Parece que con la LOCE se va a retribuir la función tutorial y se proponen incentivos para la especial dedicación al centro de ciertos profesores, ya que hay algunos que están metidos en todo, levantan el colegio pero luego cobran igual que el que se queda en la sala de profesores leyendo el periódico lo cual desmotiva desde el principio.

El último tema que se trató fue la nueva hoja de control de los apoyos y refuerzos del profesorado que ha propuesto la Administración. En esto estuvieron todos de acuerdo, incluso el que se estaba quedando dormido o los que estaban leyendo el periódico (lo que me parece una falta de educación básica) despertaron porque les convenía. Se estaba tratando el grave problema personal de que se les acaba el “chollo” de cubrir las horas libres del horario con apoyos y refuerzos que luego no se dan. A mí me parece estupendo ya que hay personas que tienen hasta siete horas libres a la semana mientras los demás trabajamos sin parar. La indignación fue general ya que se consideró una falta de confianza de la Administración pero es el resultado de una realidad. No obstante se acordó no rellenar esas hojas informativas.

Lunes 15 de diciembre de 2003

Aunque ya empecé la semana pasada con el tema de la Navidad, estos días quedan reservados exclusivamente a una serie de actividades menos académicas y más motivantes para los niños. Casi es mejor hacer un parón en la programación porque las interrupciones son constantes y de un día para otro como el concurso de Christmas, la llegada del paje real al centro, la fiesta del último día, etc. Yo lo que hago es terminar todo lo planificado como mínimo semana y media antes de las vacaciones, elegir una o dos tareas (la carta de los reyes en inglés, la felicitación...) y tener preparadas una serie de actividades y materiales para cubrir posibles huecos porque es muy difícil calcular en estos casos. En este sentido, esta semana es bastante tranquila por lo menos para mí ya que no hay fiesta pudiendo dedicar más tiempo a la corrección de exámenes y a la evaluación.

Lo único destacable del día me ha ocurrido en infantil. Las tutoras me ha dicho que si habían aprendido algún villancico para cantarlo en la fiesta que van a hacer para los padres. Yo la verdad es que no le he dado mucha importancia a lo del villancico y aunque les he enseñado uno me fastidia esta dependencia de la programación a factores externos a los propios intereses de los niños. No obstante me he comprometido a ensayar algo más, pero que no piensen que voy a estar todas las sesiones que quedan con lo mismo, y si queda mal que hubieran contado conmigo para demostrar el aprendizaje de los niños en lengua extranjera de otra manera. Lo que de ninguna manera estoy dispuesto es a aparecer en esa fiesta, aunque tampoco me lo han propuesto.

Por otro lado, sigo notando una gran falta de atención en algunos niños y últimamente pierdo la paciencia con gran facilidad sin acordarme que es propio de los niños de esta edad esta situación, aunque algunos se pasan y han cogido confianza. Llegó un momento en que a pesar de que las actividades eran novedosas y la mayoría estaban entusiasmados un niño estaba molestando constantemente al resto, así que me arte y le di una voz sentándole en la silla de pensar. No me gustan estas situaciones, pero el año pasado también me ocurrió lo mismo. Van cogiendo algunos excesiva confianza, la silla de pensar no les preocupa en exceso y empiezan a verte no como un profesor sino como un personaje gracioso que aparece por allí de vez en cuando siempre contento. Como las tutoras les exigen y les riñen como es normal asocian mi clase a la posibilidad de hacer ciertas cosas que no pueden en otros contextos. Lo más gracioso, si lo es, es la cara de sorpresa de los niños al ver que también soy capaz de enfadarme, por supuesto al que reñí se puso a llorar pero saben que conmigo eso no vale.

Por último, esta tarde ha sido la sesión de evaluación. Los dos años anteriores ha sido realmente una pesadez porque se dedicaban a ir niño por niño diciendo las notas y poniendo el énfasis en los que habían suspendido; la verdad es que para esto no me molesto en pasar las notas a los profesores. Sin embargo este año me he llevado una grata sorpresa porque la sesión se ha acercado más a mi idea y a su utilidad real. Cada docente sólo ha hecho mención a aquellos problemas individuales y grupales de sus alumnos que realmente tienen interés, así como las propuestas de mejora que debatimos entre todos, evitando la tradicional lectura de notas. Esto supone que estas sesiones no sean maratonianas y tengamos más tiempo para comentar lo esencial. Yo lo único que planteé fue en el caso de B., la niña que está en compensatoria, quién tienen que poner la calificación en Lengua que es la asignatura que imparto junto al inglés. El Jefe de Estudios que estaba presente me dijo que yo, ya que sólo estaba con la de compensatoria dos horas. Yo le expliqué que los dos años anteriores se había hecho una adaptación curricular y en el boletín informativo se metía como anexo un informe con la progresión en los objetivos mínimos planteados. Comenté esto porque estamos actuando mal, sin adaptación curricular con lo que los contenidos de las tres horas que pasa conmigo la desbordan a pesar del apoyo y el control que tengo con ella en el aula. La verdad es que los dos años anteriores las profesionales de PT, AL y compensatoria, así como los orientadores han sido magníficos y a pesar de que los centros no eran tan prestigiosos como este funcionaban mucho mejor en este aspecto. Aquí hay una señora que la saca dos horas a la semana y no se preocupa por evaluar sus evoluciones y mucho menos de comentarlo conmigo. El otro día la conseguí localizarla en el pasillo, porque no tengo un horario ni un sitio para coordinarme con ella, y apenas me hizo caso concluyendo que es una niña muy “rica”, que trabaja mucho y pone ilusión. Vaya evaluación más profesional, a ver si consigo que me quepa en el boletín. Menos mal que cuando apareció el director en la sesión de evaluación para recoger las incidencias y acta final me dio la razón diciendo que en el colegio en el que estuvo anteriormente se trabajaba así y que iba a pedirla esos informes. Lo triste es que la forma de actuar dependa del colegio donde estés cuando existen normativas y criterios de actuación común suficientes. Yo soy consciente de que paso por encima de los problemas de puntillas y que no me implico, pero no me siento muy seguro en estos barrizales de las funciones y responsabilidades de cada uno y mucho menos en el ámbito legislativo donde puedo meter la pata. Me limito a informar al director evitando las acusaciones personales, pero soy tutor y los padres me pueden pedir responsabilidades ya que a pesar de que soy principiante se me exige responder ante las situaciones exactamente igual que un profesional que lleve 40 años.

Después de terminar la otra profesora de inglés y yo bajamos al segundo ciclo donde una tutora nos recriminó nuestra ausencia. La expliqué lo más educadamente posible que en ese ciclo sólo doy a una clase en cambio en el superior soy tutor además de impartir inglés a tres grupos con lo que la importancia y el tiempo de evaluación no puede ser el mismo. Ella me contestó que para venir a firmar el acta no nos hubiéramos molestado, así que como no atendía a razones lógicas me di la vuelta y me fui. El problema no es mío, sino del director que accede a poner las sesiones de evaluación todas el mismo día sabiendo que los especialistas no podemos estar en dos sitios a la vez. Cede ante las quejas de compañeros que no quieren venir en distintos días, en cambio otros quieren hacerlo bien y que estén todo los profesores del ciclo, no sé si porque consideran que nuestra información es importante (me temo que la mayoría no) o simplemente por quejarse.

Martes 16 de diciembre de 2003

Entre unas cosas y otras me he quedado apenas sin tiempo para tratar el tema de la Navidad con 6º B. Quizá ha sido reflejo de la poca gracia que me hace estos parones en la programación o que apenas tengo en cuenta esta fiesta dentro de ella. Sé que hay compañeros que diseñan una unidad didáctica de Navidad

y dedican hasta dos semanas a trabajar lo de todos los años, el vocabulario y las actividades “tipo” pero en mi opinión no existe un verdadero aprendizaje de la lengua. El problema en mi opinión es cuando la fiesta no es un pretexto para contextualizar el uso de la lengua en el aula sino un objetivo en sí mismo subordinando a esta. Además como compruebo todos los años los niños dominan el vocabulario más que nada por repetición y aunque en este caso sí que funciona lo de la programación cíclica y la ampliación de campos semánticos llega un momento en que no da más de sí. Este año, tras una pequeña evaluación inicial me he dado cuenta de que no conocen el vocabulario relacionado con el Portal de Belén, probablemente porque no se trata en los libros de texto, ni el relacionado con los regalos ni las compras de Navidad. Estos dos aspectos pretendo trabajarlos en estas tres sesiones que quedan para finalizar con la carta a los reyes magos en inglés aprovechando para trabajar el “writing” a partir de una estructura base (la de las cartas), lo que se denomina en didáctica “parallel writing”.

Hoy en concreto y volviendo al aula, les he visto muy ilusionados por iniciar este tema pero al mismo tiempo muy nerviosos, otra de las razones por las que no me gusta comenzar demasiado pronto y en la que están de acuerdo los tutores. El clima ha sido muy relajado ya que he presentado el vocabulario con su colaboración realizando al mismo tiempo una evaluación inicial y una activación de sus conocimientos previos. He utilizado todo el rato flashcards, algo que les encanta porque escasean en este ciclo y les recuerda a cuando el inglés era divertido. Después me centrado en el Portal de Belén, pero antes he preguntado si algún niño o niña tenía algún inconveniente. Hago esto desde que el año pasado tuve el problema con la familia testigo de Jehová que estuvo sin traer a los niños una semana por tratar estos temas en el aula. Yo la verdad es que siempre dejo claro que lo abordo primero desde una perspectiva lingüística y después sociocultural, pero nunca religiosa, no obstante sigo teniendo conflictos. A medida que avanzaba la clase se han empezado a desmadrar y aunque en cualquier momento hubiera podido volver al orden inicial simplemente cambiando el contexto de referencia opté mejor por volver a la calma con actividades individuales que tenía preparadas. La principal era elaborar la lista de regalos a pedir en la carta llevando a cabo una búsqueda controlada de nuevo vocabulario en el diccionario. Esta vez sí que he dado algunas pautas básicas sobre las distintas entradas y acepciones y cómo seleccionar la más adecuada, para evitar lo del otro día. Esta actividad les motivó bastante porque era tratar algo muy significativo y cercano para ellos, les dejé un poco organizarse a su manera, en pequeños grupos que espontáneamente se intercambiaron información. La verdad es que a pesar del alboroto controlé la situación y la actividad salió bastante bien.

Otro de los aspectos que me gusta tratar abiertamente en este ciclo es el sociocultural. Al igual que en el resto de las clases al mismo tiempo que seleccionábamos el vocabulario necesario íbamos analizando y comentando cada uno de los símbolos, personajes, tradiciones, etc. estableciendo una comparación entre las dos culturas. A mí me gusta hacerlo de una manera colaborativa, que ellos reflexionen a partir de lo que conocen por el cine, la televisión, etc. y no tratarlo como un contenido más sino como una manera de contextualizar el tema. De esta manera hablamos de dónde viene la tradición de Saint Claus, el stocking, los crackers, etc. y todas aquellas tradiciones que les llaman más la atención, intentando llenar las lagunas y dudas que aparecieron.

Retomando uno de los problemas que acabo de comentar, me he vuelto a encontrar con él en 3°. Al repartir unas fichas individuales relacionadas con la Navidad una niña me ha dicho que no podía hacerlas porque aparecía un ángel y a su padre no le gustaba. En concreto la actividad consistía en una escena Navideña en una casa en la que los niños debían identificar oralmente y luego por escrito los elementos propios de la Navidad. Como era una escena familiar aproveché para repasar este tópico al igual que el de los juguetes, etc. No me sorprendió del todo porque parece que cada vez es más frecuente, y aunque desde el punto de vista de la lengua no es imprescindible cierto vocabulario lo que me preocupó y me entristeció fue la cara de miedo de esa niña al ver la actividad. Yo siempre he respetado estas situaciones así que le di una actividad distinta lo que supuso marginarla involuntariamente ya que el resto de niños se dieron cuenta. Lo que no entiendo es el miedo de algunos padres a un contacto inevitable con algo que es palpable, que está presente en la calle y en los medios de comunicación. Creen que les están haciendo un favor y lo que hacen es crearles miedos y un sentimiento de culpa innecesario. Si la dejasen en paz seguramente la niña haría la actividad sin plantearse nada desde el punto de vista religioso, pero así logran lo contrario.

Finalmente, para terminar el día, M. el profesor de matemáticas que da a mi curso me ha entregado las calificaciones porque no se le puede llamar evaluación. Las he echado un vistazo y he visto que en el apartado de resolución de problemas están casi todos suspensos. Esto no es normal en una clase trabajadora e inteligente como esta, así que en mi opinión debería plantearse por qué presentan tantos

niños este déficit. Ya he tenido quejas sobre este compañero de los niños quienes afirman que no les explica las cosas y que no saben hacer las actividades. La verdad es que les creo ya que es un profesor que vino con muy bajas expectativas e incluso con una actitud negativa hacia este curso (entre otras razones porque le ha tocado dar una asignatura dura a una clase que no es el suyo), está a punto de jubilarse y ya ha tenido antecedentes de quejas en este sentido. El padre de A. ya se quejó en la reunión individual que tuve con él, pero este es un tema muy delicado. El aula es un fortín, supone la intimidad profesional del docente, existe la cuestión de la libertad de cátedra, etc. pero ante estas quejas es muy difícil actuar sin que se moleste el compañero. Yo se lo he comentado a la compañera de 5ºA con la que tengo más confianza y me ha aconsejado que no me meta en medio, que si hay más quejas que sean los padres los que hablen directamente con él. A mí me parece lógico cierto corporativismo pero también es lógico que los padres exijan una calidad de la enseñanza y acudan primero al tutor.

Otro aspecto que me ha molestado ha sido las notas de B. la niña de compensatoria. Le ha puesto todo NM lo que supone hundirla moralmente, ya que aunque es cierto que no ha alcanzado ni por asomo los objetivos mínimos del trimestre se supone que tampoco los tendría que trabajar si tiene un desfase de más de dos años. Este tipo de evaluación no tiene sentido, es absurda y no ofrece información verídica a los padres ni a mí como tutor ya que nunca se puede ver la evolución de la niña. El profesor se queja de que no sabe apenas dividir pero tampoco propone hacer una adaptación curricular como debería hacerse y evaluar a partir de la misma. Yo no sé quién debería plantear esto, quizá yo como tutor, aunque hasta ahora las adaptaciones y los informes los ha realizado la de compensatoria. El problema es que esta última debe ser nueva, a pesar de su edad, en esta materia y la entiende, según he podido ver, como ayudar a hacer los deberes y explicar los contenidos que damos en clase. Este es el problema de que tu trabajo dependa en ocasiones de la preparación y profesionalidad de algunos compañeros. Actualmente estoy en el dilema de presentar o no una queja, por un lado se que debería hacerse una adaptación curricular y una evaluación de acuerdo a la misma, pero por otro lado voy a estar sólo un año aquí y no domino el terreno todavía como para defender una postura ya que puedo meter la pata. En parte es una cuestión de falta de valentía por el desconocimiento de los procesos de actuación en estos casos y la legislación vigente, así como mis funciones como tutor.

Miércoles 17 de diciembre de 2003

A primera hora he tenido inglés con 5ºC. La verdad es que apenas me quedan ideas para trabajar la Navidad con este grupo ya que coincidió que acabé la unidad anterior antes de lo previsto y me ha sobrado tiempo. A partir de la actividad que también he trabajado con 6º, sobre los regalos que se pueden hacer y en qué departamento de unos grandes almacenes encontrarlos, los niños han elaborado su lista de regalos para los Reyes. Yo pensé que iban a tardar más o que el uso del diccionario iba a ser más necesario, pero la verdad es que apenas piden nada y la mayoría de las cosas como juegos de ordenador, películas, muñecas, etc. tienen su nombre en inglés. Aunque lo tenía preparado para la siguiente sesión, al acabar la actividad de elaboración de la lista tan pronto, pasé a exponer la estructura de una carta para que pudiesen escribir la suya a los Reyes Magos en inglés. Esta idea les ha encantado y han realizado bastantes sugerencias sobre qué debía contener la carta (saludo, peticiones, felicitación, deseos, despedida, posdata...) y de qué manera. Esto me ha permitido trabajar aspectos como los saludos y despedidas formales, la estructura de una carta,... algo bastante importante para el desarrollo de la destreza del "writing". A partir de un modelo que elaboraron ellos mismos y que yo escribí en la pizarra comenzaron a escribir primero en un borrador la carta para que yo se la corrigiese. Esto permite que escriban con mayor libertad y sin miedo a equivocarse además de acostumbrarles a utilizar este procedimiento cuando es posible. La actividad resultó bastante bien aunque no les dio tiempo a terminar todo, no obstante, dado que querían seguir a toda costa con la actividad y estaban entusiasmados decidí coger la hora de lengua para terminarla. Para último, decidimos una finalidad para esas cartas, lo que les motiva mucho después del esfuerzo, algunos optaron por mandarla y otros por colgarla en el árbol.

Antes del recreo bajé a infantil. La verdad es que estas últimas sesiones de transición se me están haciendo pesadas porque no hay un tópico definido que de un sentido a las actividades del aula. Es mucho más fácil cuando tienes un telón de fondo, un campo semántico y unos contenidos definidos en torno a un tema como los colores, los números, las partes del cuerpo, etc. Sé que actualmente algunas personas no están a favor de estos tópicos en infantil, sino de una enseñanza de la lengua más global menos definida, a partir de cuentos, canciones, etc. Yo creo que ambas opciones son compatibles, no obstante al menos al principio se hace necesario al menos la seguridad y orden que da la presencia de un tópico. Es por estos que en estas fechas o en los periodos de transición estoy un poco perdido, por eso he iniciado el tema de las partes del cuerpo antes de lo previsto integrándolo con el de la Navidad. Es como si tirase de un hilo y fueran surgiendo todas las actividades que he ido realizando e inventando estos dos años, a pesar de que

no las anoto y no puedo considerarlo como rutinas es pensar en el tópico y surgir al momento las imágenes de los dos cursos anteriores incluso de las situaciones concretas y los niños. Por supuesto parece que sólo retengo aquellas que han tenido éxito, incluso dentro de la misma sesión me acuerdo de ellas y las realizo aunque no lo tuviese planeado. Hoy en concreto he realizado varios juegos de TPR y de percepción sensitiva para que asimilasen dos palabras “nose” y “eyes” aunque estas actividades realmente suponen mucho más ya que están basadas en órdenes y acciones que los niños también aprenden como “touch your nose soft”, “close one eye”, etc. Es decir, realmente el objetivo no es que aprendan solamente estas dos partes del cuerpo, sino todo el proceso comunicativo intermedio que supone la actividad en sí.

Después del recreo me he enterado que tenemos que presentar la coordinación en cuanto a la programación por ciclos. Esto me parece otro requisito burocrático absurdo ya que nos llevamos coordinando, sobre todo en cuanto a la temporalidad, desde el principio de curso. Además prácticamente la coordinación vienen dada en cuanto a contenidos, objetivos, etc. al usar el mismo libro de texto. En definitiva nos va a tocar escribir en un papel lo que vamos a hacer en el trimestre y cuando, como si sirviese de algo en el caso de no querer hacerlo, o como si el director o el inspector fuesen a estar dentro de las aulas para controlarlo. Parece que no se dan cuenta de que en esto de la educación el control externo es muy complicado y vale más la pena incentivar el trabajo en grupo y las buenas relaciones entre compañeros.

A última hora he tenido con 3º. He aprovechado las actividades individuales para empezar a pasar las notas a los boletines ya que se juntan muchas tareas en estas fechas. He pensado que quizá debería haber realizado un segundo control, pero realmente creo que no me hubiese aportado nada. Este es un curso en el que los controles no están todavía arraigados frente a la evaluación de las producciones de los niños y el control del trabajo diario. No obstante, es posible que algún padre te exija los controles como prueba tangible de la evaluación de su hijo sin entender del todo lo de la evaluación continua, sobre todo si no hay una tabla de registro o algo similar. La cuestión es que yo no he visto necesario realizarlo por dos razones, la primera por el alto nivel general de la clase y su trabajo diario la segunda porque he realizado numerosas actividades de carácter evaluativo que sin tener el formato de un control me han dado una información básica para poder evaluar.

Jueves 18 de diciembre de 2003

Esta mañana en mi hora libre al ir a rellenar los boletines de 5º me he encontrado con una aberración en cuanto a los criterios del área de inglés. Son tres: mantiene la atención, termina los trabajos y comprende textos escritos sencillos. Esto es una vergüenza y me ha indignado ya que me impide evaluar correctamente además de ir en contra de todos los principios didácticos. Cualquier padre que supiese un poco en lo referente a la enseñanza de una lengua extranjera tendría una imagen pésima del colegio y sobre todo de nosotros como profesionales. Los dos cursos anteriores los criterios giraban en torno a las cuatro destrezas básicas, pero este boletín da a entender que sólo importa la comprensión lectora cuando precisamente tiene menos prioridad que las destrezas orales en primaria como dejan bien claro las cajas rojas. Lo primero que he hecho ha sido comentárselo al jefe de estudios y a las compañeras de inglés y me han dicho que no se ha cambiado porque están esperando a las modificaciones de la nueva ley de calidad, como si no hubieran tenido tiempo de hacerlo en todos los años que lleva ese boletín. Me da tanta vergüenza y me impide hacer mi trabajo que he pensado introducir un informe más detallado en cada sobre, pero no quiero hacerlo sin el consenso de todos porque los padres pueden pedir explicaciones. Lo que sí que he hecho es explicárselo a los niños y decirles que la nota que aparece en el criterio referente a la lectura es realmente el compendio de las cuatro destrezas básicas. Los otros dos criterios parece que les han puesto de relleno y hay que dar gracias de que hayan puesto tres porque en comparación con los de lengua y matemáticas es insignificante.

En el recreo nos pasó una algo bastante desagradable que te hace pensar en muchas cosas. Una niña de 3º recibió un golpe y quedó inconsciente en el suelo. Nos dimos cuenta bastante pronto e intenté reanimarla con otra compañera pero volvía a perder el conocimiento. Llamamos enseguida al director quien la cogió en brazos y la subió al despacho, algo que no tenía que haber hecho porque podría haber sido peor. Al final parece que no ha sido tan grave, pero esto me ha hecho pensar la gran responsabilidad que tiene el profesorado a la hora de cuidar los recreos. A pesar de que son inevitables estas situaciones aunque seamos veinte personas vigilando, somos responsable legales de lo que les ocurra a los niños y esto no me parece justo del todo. Menos mal que la Administración ha hecho hace poco un seguro de responsabilidad civil gratuito a todos los funcionarios porque es algo muy serio. No estamos preparados para realizar unos primeros auxilios, ya que no se la tendría que haber movido, pero lo más sorprendente es que ante la

sugerencia del profesor de educación física de realizar un cursillo de este tipo los compañeros no quisieron, supongo que por no complicarse.

Para rematar, a última hora realizamos el simulacro de incendios. Yo saqué a los niños de 3º porque estaba con ellos y vi que aquello fue un total desastre, no por el desorden, sino por el tamaño de las puertas de evacuación. Este es, como gran parte de los colegios de Valladolid, un edificio antiguo con un diseño y unas prestaciones que no responden a las necesidades actuales en cuanto a seguridad, prestaciones, barreras arquitectónicas, etc. La constatación de esto, que ya me venía venir, vino al bajar y darme cuenta después de un buen rato de que mi clase no estaba. Se lo comenté a un compañero y me sugirió que no dijese nada porque sino el director tendría que repetirlo y nos daría la paliza con el tema de la seguridad. Yo no sé si lo dijo en broma o no, pero mi responsabilidad es realizar una evaluación seria y volver a decir que la sirena no se oye apenas en el tercer piso para que se refleje en el informe final.

La siguiente sesión ha sido en Infantil. Antes de entrar en clase una de las tutoras me ha preguntado cómo pensaba hacer la evaluación de inglés, si por trimestres o sólo al final de curso como solían hacerlo. Como me ha pillado por sorpresa yo la he dicho que como se haya hecho hasta ahora aunque pensé que esto estaba regulado. Lo mismo me ha ocurrido al enterarme que los boletines de notas son sólo informativos, distintos en cada centro y no obligatorios, pudiendo reducirse el proceso a una calificación final y oficial que es la que aparecerá en el libro de escolaridad. Por supuesto la evaluación trimestral sí es obligatoria porque garantiza en parte la evaluación continua pero la información a la familia queda a disposición del centro. Pero volviendo a la etapa de infantil, pierde sentido la evaluación continua porque no se valora esta área por las tutoras ni se me considera un miembro más en las reuniones de etapa ya que no he asistido a ninguna. Por otro lado es mejor para mí en cuanto que no tengo que pasar las notas, además siempre he considerado poco útil responder a unos criterios muy generales en los que todos los niños avanzan. Ya el año pasado ni siquiera pasaba las notas sino que en el mismo momento la tutora sacaba la lista para rellenar los boletines. Otra de las causas por las que la evaluación de inglés en infantil se reduce a un mero trámite es la casi imposibilidad de controlar sistemáticamente el progreso de 24 alumnos en sesiones tan cortas. En el libro vienen propuestas de tablas de observación pero son excesivos ítems y los cambios de actividad tan constantes que la única manera es realizarlo en algún momento de calma y en el que exista input, es decir, cuando están realizando manualidades en el libro, lo que no voy a hacer porque es absurdo. Sólo rellenarlas te lleva un tiempo que no tienes y apenas te aporta información útil ya que más bien tiendes a fijarte en aquello que se sale de lo normal, es decir, aquellos alumnos que tienen alguna dificultad como falta de atención, falta de interés, excesiva duración del periodo de silencio, falta de participación, etc. pero son los menos.

Por otro lado, estas vacaciones de Navidad me he propuesto terminar los materiales de infantil que tengo pendientes del año pasado y elaborar si puedo alguno nuevo. Todos los años me propongo esto en vacaciones pero al final no lo consigo cumplir ya que estas tareas me llevan mucho tiempo y esfuerzo y no compensa porque son materiales que duran muy poco a pesar de que los plastifico, limpio, etc. Cada tres o cuatro años tendría que empezar de nuevo, así que prefiero adaptar los materiales que están en el mercado, p.ej.: los cuentos, porque lo que realmente me interesa son las ayudas visuales y la realia ya que el input lo adapto yo.

Por último, como ya sólo queda esta sesión en Infantil antes de las vacaciones y he agotado muchas de las posibilidades en el aula me he acordado de una actividad que observé en prácticas a una especialista y he probado a realizarla. Consiste en llevar una caja con algún material, en este caso los personajes de los cuentos en goma espuma, y decir a los niños que es mágica y por tanto que tienen que descubrir la palabra mágica en inglés. Los niños muy motivados han comenzado a decir colores, animales, expresiones de las rutinas, trozos de canciones, partes de los cuentos,..., lo cual ha servido de repaso. Al final he dicho una rima sencilla para abrir la “magic box” y he mostrado parte de uno de los personajes, preguntando por el color y quién podría ser. Al final han conseguido adivinar todos y al que acertaba se le he dejado para que lo viese y lo tocase. Finalmente les he dejado jugar en grupo libremente con los muñecos pero con la condición de que les hablaran en inglés. Como ya me pasó el primer año con unas marionetas de dedo los niños han empezado a reproducir espontáneamente las canciones, las ruinas, los saludos, etc. mientras jugaban lo que me ha sorprendido mucho porque nunca te acostumbras a que sean capaces de retener tanto. Esto me ha hecho darme cuenta de que puedes proponerles situaciones motivantes en las que sin obligarles les animas a producir libremente dentro de un contexto de juego y sin ningún tipo de presión.

Viernes 19 de diciembre de 2003

Hoy a primera hora he tenido que sustituir a A. la compañera de inglés en la clase de 6ºA. Yo no sé a qué están acostumbrados algunos niños pero lo que noto en algunos es una falta de respeto absoluta a la figura del maestro y lo que más me preocupa es que lo he notado en niños de los primeros ciclos. Tampoco pido el miedo que se tenía al docente en épocas anteriores, sino solamente el respeto que se le debe tener a cualquier persona independientemente del contexto y quizá en este más. Creo sinceramente que la Administración debería apoyarnos más en este aspecto y dotarnos de una autoridad que no dependa sólo de la buena voluntad de los padres o de la buena educación de los niños. Planteo todo esto porque nada más entrar en esta clase un niño se puso a hacer el tonto y a hacer ruidos como si el profesor no estuviera delante, le daba exactamente igual mi presencia porque no hacía el más mínimo esfuerzo en ocultarse. Lo más sorprendente es que cuando le eché del aula se sorprendió porque no entendía mi respuesta. Si no ponemos todos algo de nuestra parte en lo referente a la conducta después es muy difícil y es mejor cortar ciertos comportamientos como este desde el principio y desarrollar los hábitos básicos de conducta y respeto. El problema es que veo como a compañeros de más de treinta años de experiencia les tratan a veces como imbéciles y les faltan el respeto monos de 10 años sin que hagan nada porque directamente lo ignoran o porque realmente se ven impotentes. El problema es que cuando topan con los que todavía tenemos autoestima surge el conflicto porque no están acostumbrados.

También mi clase, aunque menos, ha estado nerviosa por ser el último día de clase. Aunque estoy muy contento por su comportamiento en general a veces tengo que cortar ciertas actitudes y recordarles las normas básicas de comportamiento. Al principio de curso, yo no sé por qué, me daba por mandarles copiar la típica frase absurda durante cien veces quizá porque al ser un colegio con mucho prestigio y las faltas de conducta mínimas respecto a lo que estaba acostumbrado no tenía un castigo apropiado. Pienso que recurrí las primeras veces a esta aberración porque es lo que recuerdo de mi infancia en el colegio y a veces tiras de tu propia experiencia cuando tienes que decidir rápido y no tienes recursos, además se lo había visto hacer al compañero de matemáticas. No obstante, me di cuenta de que mandar a un niño la frase “subiré despacio por la escaleras” le supone un esfuerzo que no le aporta nada más que la pérdida de tiempo, a pesar de que es muy eficaz porque para ellos es un suplicio. En vez de esto, que si lo ven los padres me moriría de vergüenza dada mi edad, lo estoy cambiando por redacciones en las que les mando que comparen su conducta con la adecuada comentando las ventajas e inconvenientes de las mismas. De esta manera el niño también lo percibe como un castigo pero al menos está escribiendo una redacción y además reflexiona más profundamente sobre lo que ha hecho.

Antes del recreo vino la madre A., una de las niñas de mi clase, a recoger las notas y a por los deberes de vacaciones para lengua e inglés. Esto me descolocó bastante porque no me lo esperaba. El curso de prácticas en el que también fui tutor ya me tocó hacer esto pero al final de curso recurriendo a los cuadernos de vacaciones que hay en el mercado. La verdad es que tuve que improvisar intentando dar la impresión de que ya lo tenía preparado así que le dije que tenía que leerse todas las lecciones, avanzar al siguiente apartado del libro de ortografía y leer un libro haciendo un resumen. Yo no sé a qué estarán acostumbrados los padres pero yo no dispongo de materiales, a modo de fichas supongo, con actividades básicas de repaso. Quizá los libros de texto deberían incluirlos como material complementario al igual que hace para el refuerzo y ampliación. Lo que ya me descolocó del todo fue lo de inglés así que le dije que no había deberes sino que repasase tranquilamente lo que habíamos dado hasta ahora. Si que tengo actividades de sobra para darla pero como es lógico sólo pueden ser individuales y relacionadas con el “writing” y el “reading”, además su nivel es bastante bueno y han trabajado muchísimo, así que no pasa nada por dejarles descansar estos días. Yo con que lean un poco todos los días y se les controle la tele con alternativas de juego me parece suficiente.

Después del recreo dedicamos el tiempo a la fiesta. La verdad es que es un lío preparar todo y luego recogerlo pero les hace mucha ilusión y permite estrechar los lazos entre los compañeros y mejorar el clima de clase. Han estado contando chistes y adivinanzas y la verdad es que se lo han pasado genial aunque a veces me pregunto por qué me meto en estos líos, la respuesta puede estar en que me da miedo caer en una rutina de evitar esfuerzos porque veo que hay compañeros que han caído en un círculo vicioso de no comprometerse y hacer justo lo necesario tomándose esta profesión como un trabajo como otro cualquiera y no quiero que me ocurra eso y mucho menos ahora.

Jueves 8 de enero de 2004

Hoy ha sido el primer día después de las Navidades y la verdad es que se nota para todos. Menos mal que hoy sólo he tenido tres horas de clase aunque me he pasado la mañana sacando fotocopias. Me da un poco de apuro sacar tantas pero actualmente es uno de mis principales recursos ya que es la base de las actividades individuales de refuerzo y ampliación que mando para casa y utilizo en clase en los “tiempos muertos”. Lo que pasa es que como las tengo organizadas por tópicos en distintas carpetas y las voy acumulando año tras año cuando empiezo un tema nuevo hago todas de golpe para la unidad y al ser tantos niños el volumen es considerable. Ya otros años he tenido problemas con este tema, sobre todo el primero en el que se comentaba el gasto excesivo, lo que suponía para el presupuesto, la necesidad de control, etc. Generalmente se suele instalar en la dirección o donde el conserje pero nunca en la sala de profesores para que el control sea mayor. A mí me da igual porque todo lo que la utilizo es para los niños y lo que hago es necesario y complementario del libro y las actividades de clase, y mientras se gaste parte del presupuesto en cosas como las orlas de fin de curso para agradecer a los padres a mí no me pueden decir nada.

La verdad es que este primer día es bastante sencillo de preparar porque se inician nuevas unidades lo que implica presentación e introducción de los tópicos y del vocabulario. Para mí iniciar una unidad dentro de un tópico que da juego me relaja bastante y me motiva. Es el caso de 6º donde voy a comenzar mañana una unidad relativa a los animales, sus costumbres, su descripción, etc. lo que otros años me ha dado muchas posibilidades de ampliación. En cambio en 3º voy a empezar la unidad sobre las partes del cuerpo que ya me aburre un poco y eso que sólo llevo tres años pero es que algunas son clásicas de los primeros cursos y luego se repiten, menos mal que los libros del tercer ciclo son más variados según la editorial. Realmente el libro de 3º no trata este tópico o campo semántico adecuadamente, ya que lo introduce como quien no quiere dentro de la unidad de la familia y le dedica apenas una canción. Supongo que la editorial ha tenido en cuenta los contenidos tratados en cursos anteriores, pero no todas lo tratan de la misma manera, y al preguntar a los niños veo que tienen ciertas lagunas, sobre todo en la capacidad para describir físicamente de manera sencilla a una persona, oralmente y por escrito. Aquí se plantea el problema del cambio de editorial muchas veces caprichoso que realizan algunos compañeros. Yo entiendo que cada uno tiene el derecho de elegir aquellos recursos más adecuados a su personalidad y metodología pero ahora las diferencias ya no son tantas con lo que los criterios se reducen a gustos personales y aspectos secundarios. Sin embargo un cambio de editorial rompe con la continuidad interna de las guías didácticas con lo que me encuentro solapamientos y repeticiones en ciertos tópicos que me obliga a ir más rápido, o bien lagunas, como en este caso, tratándose como adquiridos ciertos contenidos cuando no es cierto. Con la evaluación inicial que he hecho esta mañana en 3º me he dado cuenta de que conocen el vocabulario más o menos básico pero no saben cómo utilizarlo, lo que me parece un error básico ya que el inglés no sólo supone en los primeros ciclos aprender cuatro palabritas sino utilizar la lengua para algo. Así que he decidido, a partir de mis actividades recopiladas e inventadas y la ayuda de otras editoriales, improvisar una unidad sobre las partes del cuerpo con el objetivo básico de que desarrollen dicha capacidad.

Hoy solamente me ha dado tiempo a introducir las partes de la cara y a realizar las actividades del libro partiendo de la canción. Ha sido un desastre en cuanto al control del tiempo entre otras razones porque al ser el primer día he estado un poco frío si el rodaje del día a día, así que cuando me he querido dar cuenta se me ha pasado la hora. También me ha ocurrido lo de siempre al iniciar una nueva unidad y es que tengo tantas ideas y tantas cosas que hacer que quiero hacerlas todas a la vez y me agobio cayendo en una pequeña desorganización que los niños no notan pero que me fastidia. Además ahora que no voy a utilizar el libro tengo que prestar mucha atención al control del tiempo ya que este siempre me lo marca más o menos la guía. Otro problema que ya es una constante aunque hoy ha sido excesivo es la falta de atención de algunos niños. Yo entiendo que esta depende de aspectos como la motivación, conectar con sus conocimientos previos, etc. pero es que hay casos que son una cuestión de capacidad psicológica y que algunos alumnos no son capaces de controlar ni dirigir su atención. Saco esta conclusión porque no atienden ni en actividades novedosas y motivantes como puede ser una canción o un cómic. Aunque son sólo dos niños se lo he comentado en el recreo a la tutora y me ha dicho que son distraídos siempre y que hay que estar encima de ellos. Yo de momento es lo que estoy haciendo, estar pendiente y llamarles la atención cuando se distraigan pero riñéndoles para que no se acostumbren a ser llamados sino que hagan el esfuerzo de dirigir y mantener su atención que es la única manera de que la desarrollen. Por otro lado he decidido preguntarles más en clase y hacer que intervengan y colaboren para que al menos tengan la necesidad de atender para hacerlo bien.

Finalmente en infantil, a pesar de que me esperaba lo contrario por su edad, la clase ha estado muy bien y ha sido fácil de dar. Es posible que su gran atención se deba precisamente a su deseo de recuperar las rutinas (mascota, canciones...). Lo que me ha sorprendido y alegrado es que se acuerdan perfectamente de todo ya que a veces te da la sensación de que retroceden y de que apenas retienen nada. Se han portado mucho mejor que los mayores y han participado. Tenía pensado iniciar el tema relativo a las partes de la cara así que he utilizado un cuento que trata precisamente estos contenidos. No he realizado un repaso específico de los colores, los números, etc. sino que aprovechando la novedad del cuento he realizado esta revisión incorporándola al input y realizando algunas preguntas que además les permitía intervenir. Para finalizar he realizado unos juegos de TPR y de contacto físico con los compañeros que les encanta. De momento voy a hacerlo así hasta que lo interioricen utilizando entonces las flashcards para los repasos rápidos.

Viernes 9 de enero de 2004

Hoy la primera clase de inglés la he tenido a tercera hora con 6°C. He comenzado la unidad relativa a los animales y como siempre he hecho una revisión lo que me permite detectar sus conocimientos previos y lagunas. El problema es que esta evaluación previa se limita al vocabulario en vez de a capacidades, quizá por costumbre o porque es lo más sencillo y rápido de comprobar. Si el objetivo básico de esta unidad es que sean capaces de describir físicamente a un animal y hablar sobre sus costumbres (qué come, cuanto duerme...) lo más lógico sería evaluar estos aspectos. Lo que pasa es que realmente no existe una programación cíclica y acumulativa en Primaria, existe una repetición de tópicos o centros de interés pero desde perspectivas muy distintas con lo que casi siempre se empieza de cero en cuanto a capacidades con lo que los profesores nos limitamos a comprobar si alguna vez han visto este tema de la manera más fácil, mediante el vocabulario. La verdad es que este lo dominan bastante pero al preguntarles si saben decir algo de los animales me han respondido que aspectos básicos de la descripción física como el color, el tamaño, etc. lo que me dice que lo han trabajado en tercero y estamos en sexto. La revisión del vocabulario la he hecho con flashcards y casi me ha llevado toda la sesión, como casi siempre han sido ellos los que han realizado esta función de selección surgiendo los problemas de siempre: llega un momento en que desbordan mi campo semántico. Yo no sé si algunos preguntan para hacerse el gracioso o para intentar pillarme pero he tenido que cortar porque una vez repasados los fundamentales y añadidos otros nuevos el vocabulario se hacía demasiado extenso. En los casos en que exista un interés especial por alguna palabra lo hago individualmente, lo que pasa es que a veces tengo que improvisar y surgen dificultades. Un niño me preguntó por el avestruz, que al ser una palabra no muy común escribí mal en la pizarra ("ostrish" en vez de "ostrich") y aunque cuando tengo dudas suelo aplazar la respuesta o hacerle utilizar el diccionario esta vez me he equivocado. Me siento mal porque hay que tener mucho cuidado con estos errores, no porque suponga un perjuicio excesivo para el aprendizaje del niño, sino porque si no se corrige perjudica el prestigio que del profesor tienen padres y niños. Si yo fuera padre y mi hijo llegase a casa con una palabra que el profesor ha escrito mal desconfiaría de su capacidad, pero no somos infalibles y lo mejor es aceptar ciertas limitaciones y corregir al día siguiente el error. De todas maneras estas dificultades en las que me ponen los alumnos me están permitiendo hacerme un "experto" en los tópicos y capacidades de Primaria. Es decir, independientemente del nivel que tengas de inglés acabas utilizando un lenguaje de aula y unos contenidos (casi siempre los mismos) en los que te acabas haciendo experto sin necesidad de reciclarte apenas en el dominio de la materia mediante la formación permanente.

Después del recreo he tenido clase con 5°C. Hoy he comenzado la unidad relativa a los meses del año, los días, las fechas y cumpleaños. La verdad es que es una unidad en mi opinión de relleno porque se supone que estos aspectos debes trabajarlos con rutinas. Yo concretamente tengo un poster en el que cada día un niño debe escribir el día, el mes, la fecha... No obstante me viene bien porque voy mal de tiempo y puedo pasar por encima de este tema. Como ya dominan el vocabulario y las estructuras básicas (preguntar la fecha, qué día es, en qué mes estamos...) lo que he hecho ha sido proponer una actividad de repaso general que les motive, concretamente que descubran en qué momento exacto nacieron (hora, minutos, día de la semana, mes, estación...) y qué tiempo atmosférico había haciendo una especie de certificado de nacimiento en inglés para luego comentarlo en clase. La verdad es que les ha encantado la idea por el hecho de que es muy significativo para ellos y les produce curiosidad al no habérselo planteado nunca. Por otro lado, como los contenidos del libro son bastante simples voy a pasar directamente a la lección relativa a los cumpleaños para trabajar los posesivos "his/her" y los cambios de la tercera persona en el presente simple. Es decir, como los niños ya dominan estos contenidos hablando sobre sí mismos me interesa que aprendan a preguntar y responder sobre la fecha de cumpleaños y la edad de terceras personas (p.ej.: "When's your mother's birthday?". "Her birthday is...").

Después del recreo he estado en 6ºB en teoría para repetir la sesión con 6ºC pero mejorándola. Por ejemplo me he dado cuenta que tienen un dominio bastante claro del vocabulario relativo a animales con lo que el repaso ha sido mucho más rápido, oralmente y sin apenas utilizar las flashcards. Como tengo preparada una actividad de “labelling” con imágenes de animales ya repasarán el spelling más adelante, así que he ganado tiempo para clasificar los animales en “air/ land/ water animals” haciendo un esquema general que al mismo tiempo sirve como primera información sobre animales. Después, a modo de organizadores previos les planteo la siguiente pregunta: ¿qué información crees que es útil a la hora de hablar sobre un animal? A partir de este brainstorming realicé un nuevo esquema que va a ser el referente de toda la unidad y la verdad es que surgieron todos los aspectos que tenía pensados (descripción física, dónde vive, qué come, qué puede o no hacer, etc.) pero la diferencia es que al decidirlos ellos la motivación y la implicación es mayor porque nada es impuesto además de hacerles reflexionar sobre la propia lengua y su utilidad. Más adelante como siempre adaptaré este esquema en base a las dos dimensiones de la capacidad que quiero desarrollar, por un lado ofrecer información sobre un animal y por otro pedir mediante preguntas generales y concretas información sobre un animal terminando por fundir ambas. Con este esquema general ya sólo falta ir elemento por elemento aportando los contenidos y la práctica necesaria de tal manera que cada uno de los apartados sea acumulativo. Creo que esta manera de organizar las unidades es positiva para el alumno, que tiene claro en cada momento lo que se le exige y lo que debe aprender, pero también para mí ya que me permite repartir la práctica, calcular mejor el tiempo, ampliar sin perderme, etc.

Por la tarde he recibido a dos madres. Primero ha venido la madre de R., una niña que es susceptible de apoyo. Le he explicado cómo va, sus dificultades, etc. pero me ha dado la impresión de que todos los años es lo mismo y que ya conoce a su hija. Después la he hecho algunas preguntas sobre su situación en casa, horarios, lugar de estudio, tiempo dedicado a la lectura, etc. pero me daba la impresión de que todo era parte de una rutina que a la madre no la interesaba. En mi opinión, básicamente hay dos tipos de padres, los de los niños que van bien y vienen a que les confirmes este hecho aumentando su orgullo, y los de los niños que tienen dificultades que vienen a por soluciones directas y sencillas. Esto último es lo que esperaba esta madre y como siempre me hizo la temida pregunta: “Entonces... ¿qué puedo hacer?”. Siempre que me preguntan esto me siento impotente porque no es tan fácil, quieren que les des una solución válida para todas las áreas, a corto plazo y a ser posible que no les comprometa en exceso, y al mismo tiempo que sea una medida novedosa que se aleje del típico “se debe esforzar más, tiene que dedicar más tiempo al estudio...”. La verdad es que hay dificultades que tienen que ver más con la falta de capacidad que con unos hábitos o técnicas concretas pero hay padres que no lo aceptan y ponen en ti toda la responsabilidad. En definitiva, esta señora se fue casi como vino, sin una solución concreta a corto plazo con lo cual me da la sensación de haber tenido una conversación absurda y no haberla ayudado en absoluto. Después vino la madre de J., un niño que va muy bien y que por tanto no debería haber problemas. Sin embargo, la madre resultó ser una maleducada y una prepotente que vino pidiendo explicaciones sobre los tres “aceptables” en las calificaciones de su hijo como si este fuera perfecto. Ya sólo faltaba que cuestionasen nuestra evaluación y las notas de esta manera en vez de preocuparse en qué puede mejorar su hijo. Como con esta gente no se puede razonar me limité a explicarle el proceso de evaluación continua y todos los factores que se tienen en cuenta aparte del examen escrito, pero con el máximo de tecnicismos posibles para que se diese cuenta de que hablaba con un profesional y no con un “chico joven” al que se puede amedrentar y condicionar. Esto mismo me dijo una compañera, que no se hubiera atrevido con alguien más experimentado y que yo debería haberla puesto en su sitio de manera más enérgica, pero en mi opinión es lo que buscaba esta histérica así que se ha ido a casa como vino.

Martes 13 de enero de 2004

Después de Lengua he tenido clase con 6ºB. La verdad es que dentro de este tema de los animales quiero hacer tantas cosas que me estoy alejando demasiado del libro y esto me genera algo de inseguridad pero sobre todo de desorganización a la hora de introducir los nuevos contenidos. Estoy siempre con el dilema de si estoy yendo demasiado rápido con el deseo de llegar cuanto antes a los resultados, al proyecto final que es lo que realmente me produce satisfacción. El año pasado conseguí que los niños describieran ampliamente cada uno un animal a partir de una fotografía o dibujo elaborando finalmente un pequeño libro de animales en inglés. Esto me motiva bastante porque sé que este año puedo exigir más y el resultado será todavía mejor, pero tengo que ir poco a poco y organizar la información. El problema es que estoy a dos bandas, planteo mis propias actividades, introduzco contenidos nuevos, materiales..., pero al mismo tiempo no renuncio al libro de texto porque en esta unidad también plantea cosas interesantes. Esto requiere un gran esfuerzo por mantener una coherencia global entre mis objetivos y este recurso,

hasta el punto de que he tenido que modificar sobre la marcha lo que tenía preparado por utilizarlo puntualmente. Por ejemplo, para presentar los contenidos necesarios para describir un animal voy de la información más importante y general a la más específica (nombre, hábitat, características físicas, qué come, sus habilidades...), pero este proceso lógico lo he tenido que romper momentáneamente porque el libro de texto ha introducido directamente los verbos relativos a capacidades y costumbres del animal (volar, trepar, dormir, comer...), por tanto, o ignoro esta parte del libro o adapto, como he hecho, mis pretensiones. Al final he cedido esto porque ya he omitido bastante, una lección entera basada en un cuento. Concretamente es la lección dos, pero lo he hecho por principios, porque me parece un añadido artificial al tema, es como si la editorial quisiera trabajar un número determinado de cuentos por trimestre y lo hiciese a la fuerza. Lo digo porque es un cuento popular que trabaja animales de granja para lo cual presenta antes el vocabulario necesario que luego no recicla ni vuelve a utilizar en toda la lección. De todas formas, aunque se pueda justificar esta omisión, a veces me da la sensación de que evito todas aquellas actividades que no van al “grano”, cuyos contenidos no están claros del todo o se alejan del tema central, siempre obsesionado por que aprendan más y ajustarme al tiempo marcado. Esto supone que a ciertas actividades como cuentos, canciones, cómics, etc. las de una importancia menor cuando se alejan del centro de interés cuando pueden suponer un aprendizaje alternativo de expresiones, vocabulario, etc. pasivos.

Volviendo a la clase de hoy, estoy dedicando el comienzo de esta a consolidar el vocabulario de manera oral y escrita. Oralmente realizando juegos sencillos con las flashcards (guessing games) y por escrito mediante unos picture crosswords y unas sopas de letras que les estoy mandando para casa. Después hemos repasado los verbos que van a necesitar para hablar sobre lo que pueden hacer o no los animales y a partir de la actividad central de la lección, unos textos descriptivos sobre animales, he introducido el tema de lo que pueden comer. La clase ha ido bien y los niños han estado motivados, pero sigo teniendo el remordimiento de no trabajar lo suficiente la expresión oral. Al contrario que en otras unidades, aquí está primando más la presentación y organización de contenidos que el uso real de la lengua en cuanto a las destrezas productivas. Sé que en el momento en que tengan las “herramientas” lingüísticas necesarias vamos a dedicar la mayor parte de la unidad a la producción oral y escrita partiendo del objetivo básico que es desarrollar su capacidad para describir animales, pero en otras ocasiones la distancia temporal entre presentación, interiorización mediante práctica controlada y producción creativa es menor. Estas fases se dan dentro de cada unidad y dentro de muchos días, pero en este caso no es así y me doy cuenta de que hay clases en las que apenas usarían la lengua si no fuera por el libro de texto, por eso lo sigo considerando un recurso muy importante, no tanto en relación a las actividades y contenidos que propone, sino a la organización que plantea de estos, lo que me permite recordar ciertos principios didácticos que a veces olvido por el deseo de avanzar.

Antes del recreo he tenido inglés con mi clase de 5º. La unidad que estamos viendo hace referencia únicamente a los meses, las estaciones y las fechas. Me parece que en este curso es un poco absurdo tratar de nuevo estos contenidos cuando deberían ser transversales. Es decir, los niños deberían manejar las referencias temporales desde el inicio con rutinas tan sencillas como escribir todos los días la fecha y la estación en inglés. Yo esto lo he dado por hecho y he utilizado estos contenidos desde el principio, necesarios en muchos temas, y además los niños los dominan, así que esta unidad me parece un poco fuera de lugar aparte de simple porque apenas sale del vocabulario. Lo que voy a hacer, al contrario que en 6º es ir más rápido, pasar por encima del tema, además he aprovechado la ocasión para incluir el tema del tiempo atmosférico que ya habían trabajado a nivel de vocabulario con el software de inglés pero que apenas lo habían puesto en práctica. Lo que sí que ha tenido mucho éxito en cuanto a motivación ha sido la actividad en la que tenían que escribir cuando nacieron exactamente y qué tiempo hacía, entre otras razones porque les atañe directamente y es cercano a sus intereses, mucho más que hablar del niño del libro a quien no conocen. Todos han querido leer la suya, pero al ser tantos he tenido que improvisar un pequeño juego para hacer participar a todos, consistente en hacer preguntas como quien nació más pronto o más tarde, quien es el mayor y el menor de la clase, a quien le hizo peor tiempo, etc. Aunque trabajamos todas las destrezas, sigo teniendo la tendencia al gran grupo, quizá por la ratio, y porque siempre he dado clase con pocos niños y ahora me parece más complicado en cuanto a tiempo, control, etc. Esto a veces me preocupa porque me gustaría trabajar más por grupos, pero me doy cuenta que tengo tendencias inconscientes que debo controlar, como por ejemplo dar una importancia menor a las actividades de “writing” individuales y a las del activity book de los niños, dejándolas para el final de la clase y mandándolas para casa si no ha dado tiempo, la falta de variedad en la organización grupal antes mencionada, la omisión de actividades secundarias por el deseo de avanzar a pesar de ir bien de tiempo, etc. Espero que no se conviertan en manías o vicios negativos, al menos soy consciente de ellos e intento solucionarlo.

Miércoles 14 de enero de 2004

A primera hora he tenido clase con 5^oC. He repasado el vocabulario rápidamente con un juego y las estructuras básicas preguntando el tiempo atmosférico. A pesar de que voy a avanzar bastante, más o menos una lección por sesión, hoy me he tomado más tiempo para realizar la actividad central consistente en una rima sobre los meses. Aunque ya los dominan he planteado la actividad con el objetivo de que se acostumbren a prestar más atención y den mayor importancia a la pronunciación. Desde siempre este ha sido un tema que ha despertado mi interés, precisamente porque cuando yo fui a la escuela apenas se le daba importancia y luego me costó mucho trabajo aprender a pronunciar la “v”, la “sh”, la “z”... Por eso ahora me gusta hacer explícitos los sonidos que son diferentes entre las dos lenguas y cómo identificarlos gráficamente, sobre todo en los dos últimos ciclos, y lo hago de manera directa, sin buscar ocasiones especiales, actividades concretas ni excusas, sino todos los días y dándole mucha importancia. De esta manera, creo que transmito a los niños esa consideración de importante y les creo un clima de continuo reto para pronunciar lo más parecido a un nativo, lo cual es esencial, desde mi punto de vista para después desarrollar el “listening”, ya que es más difícil entender una palabra cuando no se pronuncia adecuadamente. Teniendo en cuenta esto, la actividad que les propuse era escuchar la cinta y autoevaluarse detectando los fallos o diferencias de pronunciación que después comentamos buscando los posibles motivos.

Después de corregir las actividades que mandé el otro día para casa, precisamente para evitar quedarme sin tiempo como me suele ocurrir, planteé una actividad por parejas, que aunque no iba a suponer una consolidación de estos contenidos importante, ya que los dominan, si ha sido una manera de premiarles y motivarles. Ha consistido en un juego de adivinar la posición en una tabla de unos regalos dibujados utilizando como coordenadas meses y números ordinales y formando fechas. Hoy les he dejado que eligieran ellos mismos las parejas lo cual no suelo hacer para poder mezclar niveles que me aseguren el éxito de la actividad. Como me temía se formaron dos grupos de niños con bajo nivel, y aunque han entendido la actividad cometen ciertos fallos de pronunciación y estructuración que un compañero de más nivel podría solucionar, bien directamente con su ayuda o bien con el input correcto que el otro niño imita. A pesar de que paso por todos los grupos me es imposible realizar la corrección de errores, así que siempre les digo que ayuden a sus compañeros, o pongo normas como que hasta que no haga bien la pregunta no pueden seguir con el juego lo cual les implica en un trabajo colaborativo.

Después del recreo he estado en 6^oC. El clima del aula está mejorando y parece que empiezan a intervenir más de los habituales quizá por la motivación que les genera el tema de los animales. Hoy he hecho un par de bromas para relajar un ambiente que no entiendo por qué se ha generado, es muy bueno en cuanto a orden y trabajo, pero muy individualista. Esto me recuerda al año que estuve en prácticas donde me encontré con una clase de este tipo, aunque mucho más, que no estaban acostumbrados al trabajo grupal ni al movimiento por la clase, a expresar sus ideas, etc. estaban absorbidos por su tutora y estaba acostumbrados a una metodología que chocaba con la mía de inglés. Creo que esto es un problema, supongo que no muy común, pero que en tres años he tenido con tres clases y siempre se repite lo mismo, niños acostumbrados al trabajo individual en silencio y con un gran miedo al error, a ver cómo se consigue que utilicen la lengua de manera creativa y autónoma. Creo que la respuesta es dándoles mucha confianza y seguridad y que asocien mi presencia a un cambio en la metodología. Por otro lado, estoy consiguiendo reducir la diferencia inicial en cuanto a mi forma de dar la misma clase con 6^oB, ya que al principio había desfases temporales importantes y ciertas actividades que funcionaban en una clase y en la otra no. Parece que han despertado un poco y se adaptan a cómo trabajo, pudiendo mantener una coordinación entre ambos grupos más allá de las diferencias lógicas.

A última hora he tenido con 3^o. Dudo que pueda prolongar en exceso esta unidad sobre las partes del cuerpo que he ampliado ya que no puedo competir con los materiales del libro de texto. A pesar de que realizo juegos de TPR, actividades con flashcards..., que les gustan, veo que echan de menos la presencia del libro, especialmente las canciones, los comics, los dibujos etc. Estoy planteándome limitar esta unidad a las partes de la cara y pasar a la siguiente pero me parece desperdiciar este campo semántico. Lo que voy a hacer es ir un poco más rápido con el vocabulario, ya que tienen algún conocimiento previo de otros años, y centrarme en otros contenidos más novedosos. Con respecto al comportamiento hoy han estado más suaves después de comentárselo a la tutora el día anterior, pero hay un niño que sigue distraído y veo que no asimila ni los contenidos más básicos, tengo que pensar en la solución y ensayar la más adecuada ya que hay niños que reaccionan con refuerzos positivos, otros con castigos, etc.

Lunes 19 de enero de 2003

Hoy he vuelto al colegio después de tres días de permiso por enfermedad de un familiar. La verdad es que en estos casos viene muy bien estar afiliado a un sindicato de enseñanza por la información y el apoyo que te prestan en estas cuestiones administrativas de las que apenas tienes información. Lo mismo ocurre con todas aquellas posibilidades de formación, enseñanza en el extranjero, concursos de elaboración de materiales didácticos, becas a proyectos de innovación, etc. Te das cuenta cuando ingresas en este cuerpo que existen más alternativas y posibilidades laborales de las que creías en un principio pero que tu participación en ellas depende mucho del colegio donde estés y de la preparación y profesionalidad de los compañeros. Un ejemplo claro es mi participación con un compañero de educación física en el proyecto para que nos concedan las “aulas abiertas” en las que visitamos durante una semana una localidad con un grupo de alumnos para realizar actividades de aprendizaje. Poco a poco me estoy situando respecto a este tipo de oportunidades, como solicitar los cursos para profesores de inglés en el extranjero, pero es una búsqueda de información personal y sin apoyo exterior, cuando debería ser la Administración la encargada de facilitarnos esta información en un principio y ponernos en contacto con aquellas instituciones, organizaciones, etc. de apoyo a la enseñanza.

Volviendo al día de hoy, este ha sido bastante tranquilo hasta esta tarde en que he recibido a dos madres a las que no pude atender el viernes anterior. A primera hora he hablado con los padres de A. un niño inteligente pero que apenas trabaja en casa y que muestra en ocasiones una actitud agresiva con sus compañeros aparte de salir con el grupo que se está formando en 6º y que es objeto de seguimiento por la comisión de convivencia del Consejo Escolar. Les he planteado la necesidad de una mayor organización del trabajo del niño en casa, en cuanto a horarios fijos, lugar de estudio adecuado, adquisición del hábito de lectura, etc. y de mi preocupación por las compañías, lo que necesitaría mayor control de horas de salida y llegada. Nada más ver a los padres ya sabía por dónde me iban a salir, ya que este tipo de personas son las que han tenido un constante fracaso escolar y no valoran la importancia de la formación. En resumen, el padastro (¡qué raro!) comenzó a justificar su falta de control por el trabajo, la actitud del niño..., delegando toda la responsabilidad a la escuela y justificando la importancia de la calle para aprender de la vida. Ante estos argumentos te das cuenta de la impotencia que en ocasiones siente el docente y lo difícil que es trabajar si no existe un respaldo y un compromiso desde casa. Al ver que así no iba a conseguir nada porque estaban a la defensiva justificando la situación del niño me acordé de algo que oí en algún curso o en la facultad sobre la necesidad de valorar el trabajo de los padres para motivarles, así que aunque sabía que no colaboraban les intenté “atrapar” por ahí dando muy buen resultado ya que se sintieron orgullosos de su labor como padres y parece que se van a comprometer más. Con estas reuniones me estoy dando cuenta de la importancia de la psicología, de conocer según entran por la puerta el tipo de padres y saber tratar con ellos llevándoles a tu terreno y consiguiendo la máxima colaboración. El problema es que esto se aprende sólo con la práctica porque en la facultad no ensayas ninguna situación tipo de entrevista informativa, con lo que las primeras veces no sabes ni qué contarles.

Después vino la madre de V. una niña muy trabajadora pero con una capacidad justa. Esta madre es de las que parecen muy majas, educadas..., pero te dejan caer varios comentarios que rayan lo ofensivo. Después de hablar de matemáticas se centró en mis asignaturas, Lengua e Inglés. A pesar de reconocer las limitaciones de su hija cayó en la contradicción de quejarse del bajo nivel que tenían en estas áreas. Este es un error común en muchos padres, pensar que sus hijos van mal porque no les exigimos más esfuerzo y les damos más contenidos para que vayan sobrados a Secundaria y así paliar las posibles dificultades futuras, cuando no se dan cuenta de que antes de avanzar es necesario afianzar los conocimientos anteriores. Concretamente se quejó de que en inglés su hija hace “cuatro bobaditas” en casa y que en Secundaria muchos de los que van bien se llevan la sorpresa. A pesar de que me lo dijo como quien no quiere la cosa sé por dónde iba así que la he explicado la razón de por qué no doy gramática ni mando ejercicios (grammar drills) en estos cursos. Este es un problema importante porque algunos padres quieren más deberes para casa pero de este tipo, y que su hijo estudie reglas gramaticales y estructuras. El problema es que no conocen el trabajo en el aula, los objetivos básicos en esta etapa ni todos los principios didácticos al respecto, sino que se fían de su experiencia. Por otro lado me comentó que la ha metido en una academia, lo que muchos padres ocultan porque piensan que puede molestarlos. El problema es esta competencia desleal que suponen cada vez más las academias a veces resultan un obstáculo más que un beneficio en la relación con los padres. Lo digo porque a esta señora la han dicho que está muy floja (precisamente para que la matricule) y conmigo ha aprobado con lo que se genera una desconfianza respecto al nivel que logran los alumnos. Por otro lado, hay niños que van hasta cinco veces a la semana y luego se aburren en el aula, por no hablar del intrusismo de esta gente, ya que el año pasado me dijo una niña que su profesor particular quería reunirse conmigo. Sin comentarios.

Martes 20 de enero de 2003

Hoy he estado algo desmotivado ya que no dejo de pensar en lo que me dijo la madre de V. con respecto al nivel que doy en mis clases. Por un lado me convenzo de que amplío bastante más de lo que viene en el libro y en mi opinión les exijo mucho en cuanto al trabajo en el aula, pero me queda la duda todavía de si no debería comenzar a explicar algo de gramática en este curso. Lo digo porque la compañera de inglés que está haciendo las prácticas me ha comentado que va algo retrasada porque se ha liado explicando el presente en 6°. Puede ser que como viene de Secundaria y es filóloga habilitada tenga esta tendencia, pero es posible que sea necesario plantearme esta posibilidad. Lo que está claro es que si explico aspectos gramaticales lo voy a hacer con el fin de lograr un mayor conocimiento de la lengua después de su uso pero no pienso mandar ejercicios para que consoliden las estructuras. Alguna vez ya lo he hecho, por ejemplo el año pasado expliqué la estructura del presente continuo el primer día y a partir de ahí seguimos la unidad pero no lo exigí como contenido, no pedí que la estudiaran, que realizaran ejercicios ni puse las tradicionales frases en el examen, simplemente lo expuse porque lo vi necesario a la hora de usar la lengua. De todas maneras me cuesta mucho comunicarme con mis compañeros de mayor experiencia en estas cuestiones y quizá debería preguntarles directamente cómo trabajan la gramática.

El resto del día he estado algo apagado por esta cuestión y eso que la autoestima la tengo alta, pero existe el problema de que no hay referentes externos, una persona que te guíe un poco en tus comienzos. En cualquier trabajo te suelen asignar un superior o un compañero que te enseña lo que tienes que hacer, corrige tus errores, te aconseja, etc. pero en esto de la educación una vez aprobadas las oposiciones te ves solo. Están los compañeros, pero he visto que apenas hay tiempo para hablar ni cambiar impresiones, ni siquiera en el periodo de prácticas. Creo sinceramente que es necesario y muy positivo que la Administración asigne un responsable de formación que realice un seguimiento de nuestro trabajo y una evaluación que nos permita mejorar porque es precisamente en estos años cuando estamos desarrollando muchas rutinas y tomando decisiones que pueden ser perjudiciales.

Por lo demás he tenido clase con los dos sextos. Sigo un poco perdido en esta unidad y apenas me da tiempo a hacer nada. Comienzo por repasar los contenidos anteriores para después pasar a la actividad central del libro, pero como esta va asociada a otras subactividades casi se me va toda la hora y no puedo ampliar. Hoy hemos estado trabajando la manera de obtener y dar información sobre la procedencia de ciertos animales y lo que comen. El libro sólo utiliza los continentes y los países pero me interesa trabajar con los puntos cardinales (North America, East Europe...) y los hábitats (jungle, mountain, desert...) porque es una buena oportunidad de ampliar los campos semánticos y de que realicen descripciones con información más específica. El problema es que tengo que estar constantemente buscando el mejor momento de enlazar la unidad y los contenidos de ampliación sabiendo que las actividades del libro no los van a trabajar con lo que debo ampliar alternativas. En resumen hoy he metido con calzador al final de la clase este vocabulario nuevo y no me ha gustado hacerlo deprisa y corriendo, aunque luego existe el repaso y las actividades de consolidación, porque he tenido que usar, como siempre, el tiempo de corrección y puesta en común. Tengo que tranquilizarme e ir más despacio.

Con 5° me ha pasado más de lo mismo. Yo no sé por qué hay unidades que todo va seguido y el hilo conductor lo marcan las actividades surgiendo de manera lógica y ordenada los contenidos. En cambio hay otros tópicos que invitan al desorden en cuanto a programación. Últimamente quiero hacer tantas cosas que preparo las clases sin tener en cuenta el tiempo del que dispongo, se me ocurren muchas actividades, ampliaciones, variantes, etc. y quiero hacerlo todo cuando no es posible. Creo que me falta la capacidad de concreción, de seleccionar lo verdaderamente importante y realizar las actividades justas para que adquieran los contenidos y desarrollen las capacidades, porque a partir de aquí el trabajo en clase es distinto pero busca el mismo objetivo, con lo que se avanza más despacio. Hoy por ejemplo tenía preparada la clase, pero a partir de una actividad basada en un diálogo se me ocurrió plantear un role play en el que un niño invitaba a otro a su fiesta de cumpleaños. La actividad ha resultado muy bien y a los niños les ha encantado, pero desde ese momento pierdo el control temporal de la clase y la seguridad de organización de las actividades que sí tenía preparadas. Supongo que es positivo improvisar pero dentro de un orden, a partir de ahora si se me ocurre alguna actividad sobre la marcha es mejor anotarla y hacerla al día siguiente, aunque pierda el contexto y el momento ideal para realizarla.

A última hora me ha llamado el director y me ha propuesto un cambio en el apoyo a infantil. Voy a pasar a ocuparme del rincón de informática en 5 años lo que me motiva mucho ya que hasta ahora he sentido que estaba perdiendo el tiempo. En este caso veo la necesidad de reciclarse porque aunque es una

profesora que se va a jubilar estamos hablando de encender el ordenador y meter un CD educativo, pero sorprendentemente hay educadores que no saben ni eso. Espero que en el futuro no me ocurra lo mismo.

Miércoles 21 de enero de 2004

A primera hora he tenido clase con 5º C. esta lección en principio iba a ser un mero trámite porque los contenidos básicos (referentes temporales) y las capacidades en el uso de la lengua (invitar a alguien a tu fiesta de cumpleaños, dar y pedir información sobre cuándo se va a celebrar...) ya las tenían adquiridas anteriormente. Sin embargo, después de la actividad de role play planteada en el libro en la que un niño invitaba a otro a su fiesta y mantenían una conversación me ha dado la idea de hacerlo pero a través del teléfono explicándoles las expresiones de inicio, cambio de turno y finalización de una conversación telefónica. A partir de esta estructura básica ellos escribirán un pequeño diálogo por parejas y lo ensayarán para representarlo ante la clase. Les ha entusiasmado la idea y al mismo tiempo esta lección sirve para algo más que para afianzar conocimientos. Por otro lado, a pesar de que intento avanzar rápido en esta unidad es superior a mis fuerzas saltarme una lección entera, así que hemos vuelto para atrás y he realizado esta mañana las actividades propuestas con los números ordinales. Principalmente eran de identificación y pronunciación de los mismos, y aunque ya lo dominan he aprovechado para repasar y mandarles la página correspondiente del Activity Book. Los niños lo han agradecido porque no les gusta saltarse páginas (te lo recuerdan constantemente) ni el desorden, aunque si les gusta, porque así me lo dicen, dar más de lo que viene en el libro pero relacionado con este para no perderse. Después de este repaso rápido, hemos vuelto a escuchar las cuatro conversaciones del libro en las que un niño o niña invitaba a un amigo a su fiesta aportando información sobre cuándo y dónde iba a ser. Después de escuchar les he dado la transcripción de la cinta que no se por qué razón no se facilita como material para el alumno ya que me toca fotocopiarlo como puedo. Creo que es una gran oportunidad para desarrollar el “reading” sin perjudicar el “listening” porque el texto escrito se lo facilito después de todas las actividades orales o bien, como en este caso en la siguiente clase. De esta manera los niños ponen interés en entender lo que dicen, en extraer información para luego trabajar con ella, pero después afianzan y autoevalúan esta destreza con el apoyo visual del texto que además, como ha pasado hoy, es una oportunidad para presentar expresiones y palabras nuevas para ellos que de otra manera se perderían. El siguiente paso es la traducción del texto, que hago para aclarar dudas y ver el sentido de ciertas expresiones, pero como es un input bastante sencillo y comprensible no lo he hecho ya que traducir por que sí llega a convertirse en un hábito negativo, prefiero que entiendan el texto directamente sin pasar por el español. Finalmente, como cada conversación era resumida visualmente en el libro a través de una invitación en la que aparecía la información esencial, les he mandado hacer una invitación manteniendo la estructura de estas (parallel writing) para que sirva de base en el diálogo de la próxima sesión.

Después de Lengua he tenido clase en infantil. Ya no repaso directamente ciertos conceptos, expresiones y vocabulario como saludos, colores, “up and down”, etc. porque me absorben toda la clase pero sí que intento incluirlos en las rutinas con la mascota y en los cuentos. El problema es que no puedo evaluar del todo si ese repaso es efectivo y recuerdan lo que hemos dado como cuando lo hacía directamente con los juegos, no obstante, confío en que su inclusión en el input comprensible sea suficiente para activar sus conocimientos previos. Este reciclaje continuo a través del input hace que el que se propone en los cuentos del libro no me sirva, aparte de que siempre realizo las rutinas con variaciones y cuento los cuentos de forma distinta porque me parece ridículo leerlos por detrás o memorizar lo que dicen. Me estoy dando cuenta de lo difícil que es esta etapa ya que exige un cambio constante dentro de una rutina que garantice el aprendizaje y en la que lo nuevo debe conectarse con lo anterior. Parece que la solución está en cambiar la forma, la presentación y mantener el fondo, el input. Yo antes pensaba que las rutinas había un momento en que había que eliminarlas porque estaban agotadas y no podía acumularse, pero sí pueden reciclarse haciéndolas más sencillas y rápidas o bien solamente en ocasiones, al igual que los contenidos ya trabajados. Por otro lado hoy he hecho el esfuerzo de dejar un tiempo para trabajar con el libro, más que nada porque les encanta y cambian la dinámica de la clase. En el fondo sé que tampoco sirve para mucho en sí mismo que peguen unas pegatinas y coloreen, pero me tranquiliza el hecho de que mientras trabajan me pasee por las mesas y les ofrezco un input comprensible relacionado con lo que hacen (colores, dibujos...).

En el recreo le he preguntado a la compañera de inglés si estaba dando gramática en 5º para quedarme tranquilo por lo del comentario de la madre de V. No se lo he preguntado antes por el hecho de que al tener tantos años de docencia posiblemente tuviese otra concepción de la enseñanza del inglés alejada de los principios didácticos y la metodología más actual. Me equivoqué al prejuzgar la relación entre años de experiencia y falta de reciclaje o conocimiento del currículo y los principios didácticos que plantea,

aunque más que todo eso me habló desde su experiencia que parece ser que es la que te indica qué debes o no hacer. Le comenté la conversación de la madre y me dijo que era normal porque los padres no ven todo el trabajo oral que hacemos en clase, sólo evalúan el trabajo de sus hijos a través de sus producciones escritas (secundarias en esta etapa) y los deberes que les mandamos para casa. También me ha dicho que ella no da gramática directamente, como tradicionalmente se ha hecho, a través de drills, sino que mediante preguntas hace que el alumno reflexione sobre el funcionamiento interno de la lengua y descubra su regularidad a partir de las propias actividades que se realizan en clase, más o menos como yo lo hago. Además me ha dicho que incluso cuando daba a 7º y 8º de EGB pasaba por alto este tratamiento directo de la gramática porque en la etapa siguiente volvían a empezar de nuevo y los niños iban sin base en las destrezas de “listening” y “speaking”. Algo parecido pasa en Secundaria, donde se van a aburrir de dar el presente simple, el presente continuo, etc. cada año, además esta teoría tan apreciada por los padres se encuentra en los libros, pero el desarrollo de las destrezas orales desde la base no. A pesar de que todo esto lo sabía ya, es bueno sentir que los compañeros hacen lo mismo, te hace afianzar tus teorías implícitas adquiridas en la Facultad y ver que en la realidad del aula la mayoría de compañeros, incluso los más mayores, actúan así. La verdad es que a ella también le gustó que tuviésemos esta conversación porque se queja de la poca coordinación que ha tenido siempre con sus compañeros de inglés y de la necesidad de un hueco en el horario que vaya más allá del recreo.

Después del descanso he tenido clase con 6ºC. Me he propuesto aumentar mucho más las actividades orales en pequeños grupos porque veo que apenas estoy utilizando esta organización para trabajar las destrezas de “listening” y “speaking”. El libro de este año no ayuda nada en esto pero tampoco se me ha dado la oportunidad de elegir otro, aunque no es excusa porque debería plantear actividades alternativas. El problema creo que está en el concepto que tengo de actividad oral en pequeños grupos, ya que parece que sólo existe práctica real cuando es una actividad buena, fundamentada, en la que los alumnos usan todos los contenidos trabajados de manera creativa. La cuestión es que de estas se pueden plantear sólo unas pocas al final de la unidad como colofón pero no son las únicas ya que aunque parezca que no también son necesarias las pequeñas prácticas diarias y los communicative drills en las que manejan una estructura concreta. El problema es que las estoy dando muy poco valor buscando verdaderas situaciones de comunicación que no siempre se pueden plantear, con lo que al final estoy reduciendo considerablemente el tiempo de práctica oral y el trabajo grupal en el aula. Ya que me he dado cuenta de esta manía, hoy les he puesto por parejas y les he dicho que hiciesen varias preguntas sobre donde viven y qué comen ciertos animales, no porque tenga excesivo interés en sí misma sino por la situación de comunicación controlada y práctica que supone. Como siempre, las sesiones de 45 minutos se quedan muy cortas pero he hecho el esfuerzo por corregir rápidamente las actividades que mandé para casa. Eran bastante sencillas pero me he dado cuenta de que es necesario siempre que el alumno vea un control de su trabajo, además se lo exigen, porque si no se desmotivan. Hasta ahora lo de la corrección de las actividades de repaso o consolidación que consideraba sencillas las pasaba por alto en función del tiempo que tenía pero aunque sea en cinco minutos como hoy es bueno ponerlo en común más que por las posibles dudas o errores (que no suelen tener en estas actividades tan sencillas) por establecer un hábito de control del esfuerzo.

Jueves 22 de enero de 2004

La primera hora que tengo de apoyo a ciclo principalmente para hacer sustituciones la he dedicado a ver las nuevas actividades de los CFIEs, porque aparte de ser el responsable del centro me gusta estar al día de lo que ofertan. He estado a punto de apuntarme a un curso sobre Power Point por ir formándome en el ámbito de la informática pero como los repiten cada año prefiero esperar. A lo que no me he apuntado este año ni el anterior es a algún curso de metodología del inglés. Salieron dos muy buenos, uno de Infantil y otro de didáctica y metodología para primaria pero me parecen más de lo mismo, son los mismos profesores nativos y apenas integran novedades en el programa. Estoy bastante ocupado escribiendo este diario y realizando la tesis porque es lo único que me motiva y me aleja un poco de la rutina del aula. Aunque no lo piense a menudo sigo resistiéndome a la idea de ser siempre maestro a pesar de que me gusta la profesión, pero creo que es propio de una cierta edad. Llega un momento, lo veo en mis compañeros, en que pierdes la ilusión y se hace pesado porque requiere una organización y un control situacional que supone mucho esfuerzo psíquico. En mi opinión, debería fomentarse más una verdadera carrera profesional en la que sin dejar el ámbito de la educación, para no perder el conocimiento práctico y experiencial se tuviese la oportunidad de realizar otras actividades paralelas a la docencia directa como la elaboración de materiales didácticos y curriculares, tutorización y apoyo a profesores noveles, participación en la formación inicial, etc.

Después de dar Lengua en 5º he bajado a infantil. Estoy bastante contento porque han asimilado rápidamente el vocabulario de las partes de la cara y los conceptos de big/small y long/short para describir con estos adjetivos distintas caras. Lo han asimilado en cuanto al reconocimiento auditivo, pero todavía no producen espontáneamente. Aquí me surge un conflicto entre la necesidad de respetar los periodos de silencio y poner a los alumnos en situaciones de poder producir. Es decir, creo que este respeto por el tiempo de aprendizaje no quiere decir evitar toda situación en la que se le anime a producir ya que a veces con la mascota, en algún juego, etc. niños que en situaciones normales no dicen nada si les pones en la situación adecuada lo hacen. El problema está en diferenciar cuando se le presiona y cuando se le anima. En cambio el cuento lo han asimilado bastante más rápido y producen espontáneamente las estructuras básicas ya que las hago muy repetitivas. Por otro lado les estoy permitiendo que identifiquen el vocabulario en español sin corregirles ofreciéndoles inmediatamente su versión en inglés, lo que pasa es que hoy me he dado cuenta de que a veces lo hacen por comodidad así que cojo a la mascota porque saben que sólo les entiende en inglés, de esta manera evito presionarles y corregirles de manera directa para que produzcan en lengua extranjera.

Por otro lado, en cuanto a su comportamiento estoy aprendiendo a diferenciar entre la falta de atención e indisciplina por cansancio (les doy clase siempre a tercera hora) y aquella que es intencionada. Los dos cursos anteriores perdía enseguida la paciencia porque no entendía del todo su naturaleza e insistía en mi error de enfadarme, en cambio ahora cambio enseguida de actividad si veo que es generalizado. Sin embargo hay algunos que no han adquirido todavía las normas básicas de convivencia en el aula (espacios, turno de palabra...) y tengo que recurrir a la silla de pensar. Últimamente estoy aumentando el tiempo de castigo porque va perdiendo eficacia y parece que funciona.

Después del recreo he tenido otra sesión libre para preparar el taller de biblioteca aunque realmente no hay mucho que hacer. En mi opinión es un error que desde la dirección se oferten una serie de talleres antes de contar con el profesorado ya que yo he aceptado este por hacer alguno. Creo que lo mejor es que cada uno participe con algún hobby o afición que domine y quiera enseñar y lo haga de manera voluntaria. Casi he agradecido que no viniese la profesora de religión porque he aprovechado para comentar con mi clase lo de los talleres de reciclado que van a venir a darles unas monitoras. Después he bajado a 3ºA, con pocas ganas ya que siempre me toca a última hora con ellos lo que se debería haber evitado porque están muy cansados mentalmente, sobre todo ahora que ya no van a la piscina. La verdad es que se me está yendo la clase un poco de las manos, se levantan, hablan, se distraen..., y aunque ya me controlo bastante y mi grado de aceptación de conducta disruptiva ya no es tan rígido, estoy un poco harto. Creo que el problema está en que no asocian ciertos juegos y actividades más movidos (canciones, TPR...) al aprendizaje, consideran que no están trabajando, no es una actividad que se acerque a su idea de lo que es trabajar (individualmente, con el libro, en silencio...) con lo que no se centran en hacerla bien porque tampoco esperan una corrección ni un refuerzo positivo. Hoy he tenido que dejar a tres niños claro que las canciones hay que cantarlas, los comics leerlos mientras se escucha la cinta, no hacer bobadas en los juegos de TPR..., porque estamos aprendiendo y es una actividad como las que la profesora corrige con rotulador rojo. Después cuando comentas a la tutora este comportamiento se extrañan, y estoy seguro de que piensan que eres tú el culpable, sin entender que las metodologías son distintas y que tenerles haciendo actividades escritas no es lo mismo que darles educación física, música o inglés.

Cambiando de tema, ya han asimilado el vocabulario y los conceptos básicos en las cuatro destrezas, así que voy a pasar a que aporten información sobre el número, color, tamaño y longitud de las partes del cuerpo de distintos personajes. Veo este cambio necesario porque si no nos atascamos en el vocabulario básico y se hace muy repetitivo, además de que se aburren me interesa que adquieran un poquito más de nivel en el manejo de estructuras sencillas oralmente y luego por escrito. No sé qué me pasa este año pero me da la sensación de que estoy exigiendo menos que el curso anterior, es como si no me siguiesen y se perdiesen en cuanto introduzco alguna estructura nueva. Tengo que intentar darme cuenta de que son capaces de esto y más aunque lleve más tiempo y esfuerzo, y es precisamente lo que inconscientemente evito quizá porque me hace falta una retroalimentación, una confirmación constante de su aprendizaje la cual llega más tarde cuando se eleva el nivel y cuando la ratio es tan numerosa.

A segunda hora he tenido clase con 6ºB. Hoy ha sido el día clave en la unidad de animales porque he realizado una síntesis de todos los contenidos y todas las prácticas anteriores en la descripción de un animal (donde vive, lo que come, cómo es, lo que es capaz de hacer, etc.). En teoría esta síntesis tendría que haber sido primero solamente oral, pero el ejemplo lo he escrito directamente en la pizarra mientras los alumnos lo iban completando y reflexionaban sobre el orden adecuado de la información. He integrado estas dos destrezas productivas porque hasta ahora toda la práctica y la presentación de contenidos había sido básicamente receptiva de manera oral y escrita principalmente a partir de los textos que aparecen en el libro. Pero lo que realmente me ha movido a escribir el ejemplo era que la estructura básica en la que van a basar sus descripciones quedase plasmada, que no se perdiese para que pudiesen reflexionar sobre ella. Si hubiéramos hecho el ejemplo solamente oral hubiésemos necesitado mucho más tiempo, en cambio al copiarlo en su cuaderno pueden repararlo en casa y practicar con otros animales mientras en clase afianzamos la pronunciación y la fluidez con actividades orales. Inconscientemente la forma escrita me da más seguridad con respecto a su comprensión y creo que a los niños también porque la información no se pierde, por eso agradecen que les facilite las transcripciones de las audiciones del libro después del trabajo oral. Esta puede que sea la razón de por qué he propuesto como tarea final que cada niño describa un animal y hacer un pequeño libro de animales, además esto les motiva mucho porque ven el resultado de su esfuerzo y aprendizaje ya que el trabajo oral no se puede recuperar ni trabajar en casa. Otra cosa es que en ese proceso hasta llegar al producto escrito el trabajo de asimilación y consolidación de conocimientos se base en las destrezas de “listening” y “reading” trabajando a continuación el “speaking” y el “writing”, aunque en la mayoría de actividades están totalmente integradas y se complementan. Después de esto tenía pensado realizar un “guess game” en el que un niño pensase en un animal y los demás tratasen de adivinar cuál es mediante preguntas sobre sus características, sin embargo ha sido tal su interés por el proyecto final del libro de animales que he aplazado esta actividad, primero grupal y luego en parejas, para la próxima sesión. Les he repartido los animales para que copiasen el dibujo y comenzasen en borrador la descripción. Aunque esta se va a basar en una estructura dada (parallel writing) les he animado a que busquen más información sobre su animal (cuantas horas duerme al día, cuantos años vive...) en la enciclopedia recurriendo al diccionario como herramienta en este proceso de investigación. La verdad es que estaban tan entusiasmados que lo he aprovechado para iniciar el project, aunque no me ha dado tiempo a corregir las actividades que mandé para casa.

Después de esta clase he ido con mis alumnos de 5ºC. Me doy cuenta de la diferencia que existe con las clases de 6º donde las actividades orales no son predominantes en parte por el excesivo valor que le doy al escrito en este ciclo (parece que si no van a la ESO con un buen nivel en esta destreza no han aprendido nada) y en parte porque este libro de texto no ayuda al plantear muchos “communicative drills” excesivamente sencillos y pocas actividades orales creativas y que supongan un reto para los niños más allá de simples juegos. También los tópicos son más o menos propicios al trabajo oral o escrito aunque ahí debe estar el profesor para meter un “role-play”, una lectura, una actividad de expresión escrita..., para compensar un posible desequilibrio entre destrezas. En el caso concreto de esta clase he visto la oportunidad dentro de esta unidad que no da excesivamente juego, de trabajar la estructura de una conversación telefónica. Soy consciente de que esta propuesta fue en parte improvisada y que lo más adecuado es programarlo, pero ahora muchas de mis decisiones son así y aprovecho estos descubrimientos para años posteriores en donde sí puede darle un mayor sentido a través de la programación. Hoy en concreto tenían que poner en común el resultado de su trabajo en el que a partir de la estructura básica que expuse en clase (saludo, preguntar por alguien, identificarse, despedirse...) sobre una conversación por teléfono tenían que elaborar la suya propia sobre la invitación a un cumpleaños en grupos de tres. Han salido todos los grupos y la verdad es que han trabajado en serio ya que han buscado alternativas e introducido variantes en la conversación alejándose del ejemplo del libro. El único problema ha sido la timidez, la activación del filtro afectivo, con el consiguiente riesgo de bloqueo. Sólo le ha ocurrido a V. una niña muy tímida que lo ha pasado mal pero en seguida la he ayudado diciéndola que lo iba a hacer con ella, los dos juntos. Parece que mi presencia física cerca y saber que si se quedaba en blanco la iba a ayudar la ha dado más seguridad haciéndolo muy bien. Yo no obligo a nadie a realizar estas actividades si realmente lo pasa mal, pero también es cierto que si lo dejas en sus manos muchos no participarían en nada durante todo el año quedándose marginados en este tipo de actividades. Creo que hay que poner los medios para reducir el filtro afectivo pero no evitarles la situación por timidez porque les perjudicamos más. Después de reforzarles con aplausos pasamos a la actividad central del libro, una audición con apoyo en texto escrito, en la que un niño contaba a través de una carta los regalos que le habían hecho y de qué miembro de su familia eran. A partir de aquí me ha parecido interesante comentar la estructura de la carta (fecha, saludo, tipo de frases, despedida, expresiones...) enlazando con lo que ya

vimos en Navidad cuando escribieron una a los reyes. Les he hecho reflexionar también sobre qué diferencias habría (sobre todo en saludos y despedidas) si la carta en vez de ser para un amigo fuese más formal. Teniendo en cuenta las posibles variantes les he mandado que escriban una carta similar sobre los regalos que han recibido en sus cumpleaños. Por otro lado, después de trabajar con la carta la lectura y la percepción oral, comentamos las palabras desconocidas o nuevas. Esto lo hago en textos con un input asequible donde la traducción no aporta nada a diferencia de las transcripciones donde hay más expresiones y estructuras nuevas que si traducimos para darlas su sentido real y no literal. En este sentido, me sorprendió que no dominasen del todo el vocabulario de la familia lo que no es un problema grave pero te hace pensar que a veces la evaluación inicial no detecta lagunas tan básicas ya que son contenidos que tendrían que dominar a estas alturas. El próximo día presentaré este campo semántico aprovechando para ampliarlo (nephew, niece, sister-in-law, godfather...) pero sin detenerme excesivamente en ello porque son muy listos y enseguida lo asimilan. Voy a proponer una actividad orla típica de preguntarse cuantos hermanos, primos, etc. tienen para trabajar la pronunciación y un par de actividades de las que tengo de refuerzo en tercero para el spelling.

Por último después del recreo he tenido clase con 6°C. Aunque voy una sesión más retrasado que 6°B durante la semana por cuestión del horario lo agradezco porque me ayuda a corregir mis errores y a planificar mejor las actividades y los cambios que improviso con la otra clase. Esto en parte beneficia a los niños de 6°C en cuanto a organización de la clase y una mejor secuencia y transición entre actividades, pero en parte les perjudica porque es una clase tan parada y disciplinada que quizá necesiten participar más en la decisiones que tomo sobre la marcha como hacen sus compañeros lo que les hace estar más activos. Por otro lado, estoy notando como inconscientemente estoy utilizando menos el inglés en sesiones clave como estas o cuando ando justo de tiempo. Normalmente cuando más lo utilizo es al explicar las actividades ya que el input es más sencillo y comprensible para los niños, pero cuando el uso del inglés puede generar falta de entendimiento y perjudicar el desarrollo de una actividad lo hago en español. Como estos días he andado justo de tiempo por la ampliaciones que he realizado he utilizado mucho el español y es algo que no me gusta porque te acabas acostumbrando. Al principio de curso empiezo con las ideas muy claras en este aspecto, al igual que en el control de los deberes, la evaluación continua con tablas de registro, etc. pero según pasa el tiempo este estado de alerta disminuye y te relajas con lo que si no te das cuenta tiendes a la comodidad como pasa con el uso del idioma. Otra cosa que he notado es que esta situación es menor en 6°C con la presencia de A. la niña americana. Es como si su presencia me recordase la importancia del uso del inglés en el aula y me diese la sensación de que no hacerlo me hiciese quedar mal, incluso cuidó más mi pronunciación y fluidez. Por otro lado la presencia de esta niña bilingüe a veces me genera cierta inseguridad en cuanto a la entonación o la pronunciación de algunas palabras de mi input ya que cuando produce ella lógicamente se nota la diferencia por su condición de nativa. Ya desde el principio dejé claras las diferencias básicas entre el inglés británico y el americano y no le he hecho ninguna corrección en este sentido como es lógico. Otro aspecto en el que estoy aflojando es en el control del cuaderno, no sólo en cuanto al spelling de sus producciones escritas que no corrijo individualmente porque es materialmente imposible, sino también la organización del cuaderno. Sé que en estos cursos la limpieza y el orden son cuestiones en parte personales en las que los padres no suelen fijarse a diferencia de en los primeros ciclos, pero ver como hoy algunos cuadernos de inglés sin corregir, llenos de faltas y desordenados no me gusta. Son hábitos que deberían estar adquiridos pero quizá sea culpa mía el no ser más exigente, aunque eso me llevase tiempo y el esfuerzo de mantener un control serio. Lo que pasa es que apenas me da tiempo a nada, sobre todo si quiero ampliar y reforzar ciertas destrezas en el aula, tres horas a la semana son muy pocas para cuidar estos aspectos. Lo que sí que voy a intentar ya otro año es sentar precedentes desde el principio, meterles un poco el miedo en el cuerpo en cuanto a la limpieza y el orden y realizar esporádicamente alguna revisión. En cambio, en cursos más bajos creo que es una responsabilidad de todos los profesores y no sólo de los tutores generar estos hábitos, por eso en 3° estoy dedicando diariamente un rato a corrección y control.

Miércoles 28 de febrero de 2004

A primera hora he tenido clase con 5°C. He perdido bastante tiempo haciendo unas fotocopias para que practiquen el spelling del campo semántico de la familia, así que apenas me ha dado tiempo a trabajar en esta sesión. Es sorprendente como un recurso en mal estado como la fotocopidora puede limitar tu trabajo y no hay presupuesto para comprar una nueva cuando es algo esencial. La cuestión es que la Administración no es sensible realmente a estas necesidades, se exige una educación de calidad pero no se sustenta con unas partidas económicas adecuadas. Un ejemplo claro es el aula de informática, dotaron a los centros de ordenadores pero no tienen en cuenta los gastos de mantenimiento y reparación que han entrado como nuevo gasto en el presupuesto anual, el mismo durante años. Después de estar luchando

media clase con la fotocopidora sólo tuve tiempo para realizar la actividad central de la unidad, una “rhyme” que trataba de los miembros de la familia y su edad, aunque realmente el objetivo es practicar la tercera persona del singular. Mediante un árbol genealógico con flashcards les presenté el vocabulario de este campo semántico ampliándolo y sobre todo dándoles a conocer los distintos grados de afectividad con los que se puede uno referir a los familiares. Al preguntarles si habían dado esto antes y qué contenidos eran nuevos, para reforzar más la pronunciación y el “spelling”, Daniel dijo espontáneamente que lo habían dado pero que no se lo habían explicado así, tan ordenado. Este comentario me ha motivado bastante porque veo recompensado mi esfuerzo por ofrecerles una información directa, clara y ordenada recurriendo a gráficos, ejemplos, etc. Además, al comienzo de cada unidad y después al inicio de cada sesión dedico unos minutos a recordar los organizadores previos y el objetivo de la misma, lo que vamos a hacer y por qué. Después de esto estuvimos haciendo algunas preguntas sobre cuántos hermanos, tíos..., tenían con el fin de ir introduciendo las actividades orales de la próxima sesión. Poco a poco estoy siendo capaz de priorizar las destrezas orales frente a la producción escrita, para ello me centro en la versión oral de la actividad central del libro (si no la tiene se incorpora con actividades nuevas) dejando la producción escrita para el final de la sesión o bien para casa como deberes, así como las actividades que lleva más tiempo realizar porque recortar, pegar, etc. De esta manera me aseguro una práctica oral real ocupando la mayor parte del tiempo de la sesión, porque es realmente cuando los niños pueden practicar bajo mi supervisión. Si dedico mucho tiempo como antes a actividades escritas esa priorización no se da porque el tiempo de casa no se puede utilizar con este fin.

A segunda hora he tenido Lengua con ellos aunque hemos dedicado la hora a preparar las actividades del día de la Paz. Últimamente el profesor de matemáticas se ha quejado de la conducta de dos niños de mi clase. Como no puedo estar presente he estado encargando a la clase que me informase si ese comportamiento se repetía, que les observasen pero no con el ánimo de controlarles ni ponerles en su contra sino de observar su mejora. La verdad que esta nueva versión de modificación de conducta ha sido un éxito ya que el hecho de saber que la clase iba a estar pendiente de si se portaban bien ha hecho que ellos mismos por no quedar mal ante sus compañeros cambiasen de actitud. Además sirve como refuerzo preguntar a la clase que tal se han portado hoy y que respondan que muy bien. Esta forma de actuar la estoy ampliando a otras situaciones aprovechando la influencia de los iguales, por ejemplo cuando un niño hace algo que no está bien en vez reñirle le pido a una compañera que le explique por qué no tiene que hacerlo.

Después de la clase de Lengua he bajado a infantil. Cada vez cuido más el factor sorpresa ya que es el único medio de ganarse la motivación y atención de estos niños, mucho más que intentar cambiar su naturaleza. Creo que la clave esta, como ya he dicho en este diario, en mantener una rutina y un input repetitivo bajo un contexto distinto cada vez, bastando con un pequeño cambio. Por esta razón este año estoy utilizando dos mascotas, la mía y la de la guía didáctica. Basta con cambiarlas de vez en cuando para que la rutina del saludo les parezca diferente aunque manejemos el mismo input. Después he pasado a introducir el cuento nuevo y ya de paso la nueva unidad sobre comida, principalmente frutas. Esto no quiere decir que no retome en un “periodo de transición” el cuento y las actividades básicas referentes a las partes de la cara, pero cuando se agota el tópico y los contenidos es mejor, en mi opinión, un cambio ampliando el repaso de lo anterior que aguantar por fuerza forzando la atención y el interés de los niños. Llega un momento en que aunque se cambie de actividad constantemente, la presencia de los mismos contenidos no les motiva. Por otro lado, sigo sin estar a gusto con el hecho de que la mayor parte del tiempo la pasen sentados, pero es que tengo tan poco tiempo que ya sólo en la lectura del libro y las rutinas se me va toda la sesión. He calculado que doy realmente 20 minutos reales (por horario, distancias del centro...) cuando el año pasado en diez segundos ya estaba en la clase de infantil. Parece una bobada pero este tiempo es una eternidad en esta etapa, hasta el punto de que no puedo hacer todos los juegos de TPR que hacía el año pasado precisamente al final de la clase.

Siguiendo en esta etapa, cuando he pasado al aula de 4 años A he visto que estaba el alumno de prácticas. Por un momento me he sentido violento ante la idea de que se quedasen él y la tutora porque es algo que no me gusta, no porque me sienta evaluado (esa etapa ya le he pasado) sino porque me siento cohibido para hacer muchas “tonterías” con los niños como poner voz a la marioneta. Al final se ha quedado el alumno de prácticas lo cual me ha molestado porque ni siquiera me han preguntado si podía. Yo creo que la tutora lo ha hecho adrede porque sabe que no me siento a gusto con su presencia, pero tienen la curiosidad, creo yo, de cómo trabajo porque los niños están encantados y me quieren mucho. Por otro lado me he sentido satisfecho de mostrar cómo se trabaja inglés en infantil porque me da la sensación de que se tienen la idea de que somos maestros de Primaria sin apenas idea de cómo actuar con estos niños. El alumno de prácticas se ha quedado sorprendido de lo que saben, de sus producciones espontáneas y de

que les hable todo el rato en inglés, y esto me gusta porque estoy harto del tópico de que les enseñamos cuatro palabritas.

Jueves 29 de enero de 2004

Hoy a primera hora me han mandado sustituir a una compañera. La verdad es que no me libro de una, menos mal que tenían el taller de reciclaje y la monitora me ha dicho que no hacía falta que me quedase. Estoy un poco harto de que siempre me manden a sustituir en las pocas horas que tengo libres, aunque realmente no bajo a tomar el café y leer el periódico, sino que aprovecho para hacer fotocopias buscar información en Internet, etc. En el fondo hay una especie de favoritismo hacia los profesores que más años llevan en el centro y no es justo que algunos con hasta siete horas libres y que apenas se impliquen estén en la sala de profesores sin hacer nada cuando a mi me falta el tiempo para realizar bien mi trabajo. Con la excusa de que somos jóvenes y tenemos ganas nos dan los peores cursos y no comemos todos los marrones sin que exista una compensación por nuestra dedicación. Yo no es que diga que la merezca pero sí que veo como mi compañero de Educación Física va los viernes por la tarde con los niños a los campeonatos de tenis de mesa sin que se le reconozca esta labor en su horario. Lo único que se consigue con esto es que se canse y se acabe el deporte extraescolar. Algo parecido me ha pasado hoy cuando el director me ha dicho que había un cambio de horario y que en vez de dar apoyo en 3 años pasaba a realizar el rincón de informática en 5 años. Yo no me he negado porque paso de problemas y lo hago por los niños, porque sé que si no se quedan sin ello, pero que no me cuente historias ya que yo no tengo por qué hacer esa función, y si la profesora no sabe de informática que se recicle con alguno de los cursos que todos los años convocan los CFIEs. No me imaginaba que hubiese tantos amiguismos que lo único que consiguen es que pierda el respeto hacia el director. Espero que como indica la LOCE exista una compensación por especial dedicación al centro y no se beneficien los que pasan de todo y se dedican a su clase.

Todavía esta coleando en el centro el tema que se trató en el último claustro sobre la información que un padre denunció en el periódico. En síntesis, el AMPA sugirió ante la falta de presupuesto del centro que cada niño aportase cien folios para las fotocopias y el gasto del aula. En la prensa se hizo una crítica al centro y a la Administración que ha sentado muy mal. Pero el problema de fondo es la constante presión de los padres que a veces olvidan que estamos en el mismo barco y que los que se van a beneficiar van a ser sus hijos. En mi opinión el colectivo de padres tiene demasiado poder en el centro y se meten en todo aunque la culpa es de la Administración que les consiente todo por ser este uno de los centros más prestigiosos de Valladolid.

Después del recreo me he dedicado en la hora de taller a revisar los libros y documentación que posee el centro para el profesorado. He encontrado libros muy interesantes sobre legislación educativa, los proyectos lingüísticos europeos, sugerencias de programación, etc. Aunque es un caos porque no está catalogado, este centro está mucho más dotado que los dos anteriores aunque en mi opinión debería ser un material mucho más amplio, ya que la mayoría del presupuesto va a parar a material para el alumnado pero no para la formación del docente, sobre todo para los que tenemos menos experiencia y conocimiento del ámbito educativo.

A última hora he estado en 3ºA. Estos días me he liado con el repaso del vocabulario y por hacer los juegos con flashcards que les gusta he alargado excesivamente el tiempo de “warm up”, además iniciar la clase, más cuando es la última sesión de la mañana, con juegos muy movidos les pone excesivamente nerviosos lo que dificulta mucho la vuelta a la calma. Los 45 minutos se me quedan entre unas cosas y otras en media hora real o menos, así que he decidido suprimir la canción de TPR “hands and fingers” porque si no es imposible avanzar. Ayer ya hice un rápido repaso con flashcards y hoy viendo que tenían muy consolidado el vocabulario he pasado directamente al “guessing game” en el que mediante preguntas sobre las partes del cuerpo tenían que adivinar cuál de los monstruos que les he dado en un folio era el que había elegido el compañero. Han practicado las estructuras “How many _____ has it got?” y “has it got big/small or long/short _____?” en gran grupo, y aunque tenía pensado hacerlo han sido ellos los que me han sugerido jugar por parejas, interés que he aprovechado para hacer un contrato conductual en el que hemos decidido unas normas básicas de comportamiento, porque al ser tantos es complicado controlar el tono de voz y el grado de ruido. El año pasado al ser una ratio mucho menor trabajaba más en gran grupo porque permitía mayor control de la situación, pero ahora me he dado cuenta de que al ser bastantes más se aburren al no poder intervenir tanto como quisieran, por eso estoy cambiando esta tendencia de agrupación aunque tiene que ir acompañada de estrategias eficientes de control de conducta porque no están muy acostumbrados a esta dinámica.

Hoy han venido Aida y Carolina después de faltar varios días y perdiéndose la sesión central: la descripción física, oral y escrita. Este es un problema que pasa a menudo, que falten los niños los días clave de la unidad con lo que al incorporarse están perdidos a pesar del repaso diario que hacemos. Cuando ocurre esto procuro hacer un repaso especial, más intenso y controlo mucho que estos niños presten atención dirigiendo la práctica oral hacia ellos. Después les doy las actividades escritas que hemos realizado para casa y volvemos a practicar el oral. Si no hiciese esto se que sería bastante difícil que cogiesen el ritmo ya que esta es una asignatura acumulativa, como las matemáticas, en la que sino dominan los contenidos anteriores no pueden integrar los nuevos. De otra manera tendría dos niñas perdidas el resto de la unidad.

Por último, sólo me falta comentar el gran éxito de la actividad por parejas. Se han portado muy bien y han estado muy motivados, con lo que he prolongado la actividad lo máximo posible. No obstante, como no se cansaban, la he tenido que interrumpir para volver a trabajar el “reading” y el “writing”. A pesar de que a la hora de prepararme las clases tengo en cuenta la posible duración de las actividades no pongo un tiempo estricto porque hay muchos factores que no puedo controlar como la motivación. Hay actividades que resultan un éxito y podría estar toda la clase con ellas mientras que otras, a pesar de que pienses que son buenas, son un fracaso. Esta situación me pasa porque todavía no tengo la experiencia suficiente para saber qué actividades son exitosas y cuáles no funcionan, independientemente de las peculiaridades de cada grupo. Supongo que con los años me iré haciendo con un banco de actividades de éxito garantizado, pero por el momento tengo que adaptarme a la situación, de tal manera que cuando veo que no funciona la sustituyo rápidamente por otra o bien la prolongo, aunque esto me trae bastantes problemas de organización temporal.

Viernes 30 de enero de 2004

Hoy ha sido un día un poco distinto por la celebración del día de la paz, aunque ha sido a última hora pero estos acontecimientos alteran siempre algo la rutina del aula. En la clase de Lengua hemos estado preparando y ensayando las poesías que los niños de mi clase se han inventado para este día y han terminado las cartulinas con la Paloma de la Paz. A pesar de que he intentado que este directamente relacionado esta preparación con la asignatura correspondiente siempre se tiene que sacar tiempo de donde sea lo que afecta a la programación y al ritmo de la clase. El problema es cuando te dan estas tutorías en las que sólo das una asignatura pero tienes todas las responsabilidades: padres, celebraciones, salidas, problemas, etc. sin ningún tipo de compensación, sobre todo cuando al mismo tiempo tienes las desventajas (desplazamientos, falta de espacios...) de un especialista. Por esta razón, a segunda hora a pesar de tener inglés estaban tan nerviosos por la intervención en público que ha sido difícil que se centraran en las actividades, a si que he aplazado las actividades orales que tenía preparadas y les he propuesto las de producción escrita e individuales aprovechando para avanzar con el Activity Book mientras algunos terminaban lo del día de la Paz. Con esta decisión me he asegurado una relativa calma que de haber planteado juegos orales hubiera sido imposible porque se hubiesen desmadrado sin aprovechar del todo, eso creo, la práctica oral.

Antes del recreo he ido a 6°C. Con este grupo no he tenido problema porque son impasibles, o al menos no lo demuestran, es como si no fueran niños y es una pena porque me gustaría que fueran más activos y participativos. En esta sesión, y ya de cara al examen, hemos comenzado a practicar la capacidad de pedir información concreta sobre un animal (donde vive, qué come, si tiene cuernos, cola...) con preguntas cortas, justo la capacidad complementaria de la que hemos venido trabajando hasta ahora, la de ofrecer información sobre un animal. Para ello, y a partir de un ejemplo concreto, han ido sugiriendo en español las preguntas más importantes que se podrían hacer y después han intentado expresarlo en inglés, escribiendo yo la estructura correcta en la pizarra. Una vez que se han hecho con la batería de preguntas básica he propuesto un juego en gran grupo consistente en adivinar el animal que ha pensado un compañero haciendo preguntas de este tipo. La actividad ha sido un éxito y debería haberla evaluado anotando las intervenciones, pero prefiero esperar a la versión en parejas donde todos intervienen manejando todos los contenidos. También tengo planeado plantear como actividad que extraigan al azar una flashcard y describan a ese animal oralmente, pero para ello tengo que preparar una tabla específica de evaluación como las que hacíamos en la facultad en la asignatura de didáctica del inglés, teniendo en cuenta aspectos como “fluency”, “accuracy”, “use of vocabulary”... De esta manera evalúo oralmente la consecución de los objetivos para el día del examen hacer lo mismo pero en versión escrita.

Después del recreo, en el que los niños se han quedado en las aulas porque llovía, lo que les altera más aún, he intentado dar inglés. Por las causas que ya he explicado antes hemos repasado el vocabulario

sobre los miembros de la familia para después leer la carta de nuevo que aparece en el libro y corregir sus versiones exponiéndolas ante los compañeros. Después de cada intervención les he hecho reflexionar sobre la estructura (saludos, despedidas...) y sobre qué mejoras o alternativas podrían incluir, de esta manera me he asegurado su atención porque en este tipo de exposiciones cada niño suele estar pendiente de cuando le toca y desconecta aburriéndose. Por último, como sobraba un rato bastante considerable he optado por realizar una actividad oral sencilla en la que tenían que preguntar a varios compañeros cuántos hermanos, abuelas, primos, etc. tienen rellenando una tabla de información. Como ha sido al final de la sesión no me importa que se alteren porque ya no es preciso una vuelta a la calma por ejemplo para explicar algo que requiera su atención, de todas formas se han comportado bien aunque es necesario pasearse por los grupos porque tienen la tentación de rellenar rápido la tabla para acabar los primeros sin realizar adecuadamente las preguntas y respuestas que es precisamente lo interesante de un “communicative drill”.

Por otro lado, un problema que se me ha presentado en esta clase y en casi todas es el de las diferencias de pronunciación entre el inglés británico y el americano. Los libros de inglés que se suelen utilizar en nuestro país son lógicamente y por cercanía de editoriales británicas (Oxford, Cambridge, Pearson...) y por tanto utilizan una pronunciación propia que en mi opinión hay que respetar. El problema es que algunos docentes no son conscientes de esto y utilizan una pronunciación americana sobre todo en palabras que terminan en “er”, en este caso como brother, mother, father, sister..., supongo que por la mayor facilidad al tener que pronunciar todos los fonemas como en español. Pero esto hace que los alumnos pierdan capacidad para comprender las audiciones de estos libros en donde las palabras se pronuncian de manera distinta. Yo lo que hago es explicar al principio de curso esta situación directamente en el tercer ciclo exponiendo las diferencias entre ambas variantes y dejando claro que voy a decantarme por la británica aunque en los medios de comunicación se encuentren con la americana. En concreto en 5º he hecho especial hincapié a la hora de pronunciar el vocabulario de la familia aunque me está costando un poco porque están acostumbrados de otros años.

Por la tarde he tenido una reunión con la madre de V., un niño de 3ºA. Es la primera que viene para hablar exclusivamente del inglés, lo cual me sorprende porque cada vez que la tutora se reúne me pregunta y yo le doy la información necesaria para que se la trasmita. No obstante, en principio pensé que al ser un niño con todo bien, excepto un aceptable en participación, iba a ser una visita solamente para conocerme y para que le alabe al niño. En este caso me he equivocado porque independientemente de las calificaciones me ha sacado unos temas y unas dudas bastante comprometidas que he sabido responder bien en parte gracias a las reflexiones de este diario y a mi cada vez mayor experiencia con padres. Lo primero que preguntó fue la razón de la poca participación de su hijo cuando es un niño encantador, y el por qué de su falta de entusiasmo hacia el inglés. Yo la respondí que mi metodología es lúdica (juegos, canciones...) y que los niños están entusiasmados (lo dicen las tutoras) intentando crear un clima de confianza en el aula. Le puse ejemplos como que no corrijo los errores directamente, las posibilidades de participación constante..., concluyendo que no hay en principio razones para que no interviniese más. Aparte es un niño que me trae siempre los deberes y tiene un nivel alto de inglés, y que yo recuerde nunca le he reñido. Según me dijo la madre puede ser que sea porque es un niño muy cariñoso y que está acostumbrado a tutoras “abuelitas” (literalmente) y conmigo al ser hombre y no dándole la pildora le imponga más respeto. Después de esta cuestión me dijo que las actividades de casa eran mucho de colorear, de cuatro palabritas y muy repetitivas. Yo la contesté que lo de colorear es optativo, si quieren, en sus ratos libres para que quede el cuaderno más bonito, pero no se lo impongo porque no aporta nada desde el punto de vista lingüístico ni comunicativo. Con respecto a que son repetitivas tiene razón pero con el fin de que asimilen el spelling de una manera que no les parezca rutinaria y aburrida. Por último con respecto a que son cuatro palabritas y que el nivel es muy bajo no le di la razón justificándole que estoy ampliando mucho los contenidos del libro, el vocabulario, etc. haciéndola una comparación con lo que planteaba la guía y lo que yo hacía, aparte de lo de siempre, los padres no pueden ver el trabajo oral del aula. Ante esto me dijo que el niño al preguntarle que ha hecho en inglés no sabe contestar al contrario que en Conocimiento, etc. contestándole con el mismo argumento, ya que realizamos muchos juegos orales que el niño no percibe como actividades clásicas, además son asignaturas diferentes en contenidos, metodología, etc. En resumen, estoy orgullosos porque he sabido responderle a todas las dudas de manera clara, utilizando una terminología específica (input, filtro afectivo...), sin dudar e imponiéndome como profesional que es el que más sabe de esto. Creo que la señora se ha quedado muy satisfecha porque debe estar acostumbrada a halagos y explicaciones quizá menos profesionales y fundamentadas basadas en expresiones como “es un cielo”, “un poco distraído”, “es un niño muy cariñoso”, etc. que les dejan igual que antes y da una sensación de poca profesionalidad.

Martes 3 de febrero de 2004

Hoy a segunda hora he tenido clase con 6ºB. Ya estamos terminando la unidad y creo que los objetivos los han alcanzado la mayoría de sobra por lo que observo en las actividades diarias, otros se de antemano que no han aprovechado el tiempo en el aula y mucho menos en casa con lo que obtendrán resultados pésimos en la evaluación. Finalmente hay un grupo intermedio que es el que realmente me interesa de cara a la evaluación porque han iniciado el curso muy justos y quiero ver si han cogido el ritmo, y aquellos que aún estando por debajo del nivel mínimo exigido se han esforzado y merecen un reconocimiento especial, incluso el aprobado. Tengo pensada una actividad oral de carácter evaluativo que ya hemos realizado (la de describir a un animal a partir de las preguntas de los compañeros) que sirva de síntesis del trabajo realizado. No obstante me encuentro con la dificultad de que para que lo hagan los veinte alumnos son necesarias varias sesiones para lo cual no me sobra el tiempo, además se aburrirían y acabarían intuyendo que es un examen con la consiguiente presión añadida. El problema es que sólo pienso realmente en la evaluación cuando estamos acabando la unidad a pesar de que soy consciente de que debería ser continua, pero con tan pocas sesiones y la cantidad de actividades por hacer en lo último que pienso es en recoger datos lo cual requiere una atención especial y un tiempo que no siempre se consigue. Lo que tengo que intentar es ir realizando esta evaluación en pequeños ratos libres aunque es al final de la unidad cuando realmente se puede saber si han interiorizado los contenidos y desarrollado las capacidades trabajadas. En este sentido noto la gran diferencia que existe con Lengua, donde al ser cinco sesiones de una hora siempre puedes dedicar una a actividades especiales, evaluación, seguimiento y control, etc. Por lo menos me queda el consuelo de que sí sigo una evaluación continua aunque no sea sistemática y de que no baso toda la evaluación en una prueba escrita, sino que evalúo las tareas finales y el desarrollo de las destrezas orales. Tengo que preparar el examen escrito y lo tengo muy claro, voy a realizar las actividades centrales que han servido de referencia a la unidad: la descripción de un animal y la obtención de información sobre otro a través de preguntas concretas para lo que les pondré un texto evaluando la destreza de “scanning”.

Por otro lado, he estado observando el gran cambio de comportamiento de Jonathan. Un niño que pertenece al grupo de los conflictivos pero al que la intervención de la comisión de convivencia del Consejo escolar y el miedo a repetir parece que le ha hecho reaccionar. Me he dado cuenta de la gran presión que está teniendo del grupo y lo que le cuesta traer los deberes de inglés a pesar de que le sobra nivel. De momento lo que he hecho es cambiarle de sitio y reforzarle constantemente valorando su esfuerzo e inteligencia. Lo que más ilusión le ha hecho ha sido que le diera a elegir primero el animal para la tarea final. En cambio José Jaime es un caso perdido del todo aunque intento no tener expectativas negativas y le animo a que participe en clase, pero cuando intenta estropear la clase porque no soporta ver como sus compañeros disfrutan aprendiendo, le separo físicamente e ignoro su comportamiento animando a sus compañeros a que también lo hagan hasta que se calma.

Otro de los problemas que estoy intentando resolver es el de la escasa intervención de algunos niños. Me considero muy observador en este sentido e intento que todos participen porque es una forma de evaluar al niño y sobre todo de que desarrolle su expresión y comprensión oral. El problema es que hay algunos bastante tímidos que lo pasan mal y que sólo trabajan bien en pequeños grupos pero no siempre hay esta oportunidad. A los que se que no intervienen porque no la han hecho o no les apetece les pregunto directamente, pero a los más tímidos les intento convencer recalando la importancia de participar, reforzándoles mucho cuando se animan. He notado, como es lógico, una mejoría en este aspecto al mismo tiempo que mejora el clima del aula y hay más confianza pero sigo insistiendo en ello.

Antes del recreo he pasado a dar inglés a mi clase de 5ºC. Ayer en la hora de lectura les he llevado a informática donde siempre les pongo los software de inglés para reforzar y presentar los nuevos contenidos, principalmente vocabulario. Van con un cuaderno porque les encanta anotar las palabras nuevas para después hacer bien las actividades de reconocimiento oral y spelling. Nada más comenzar la clase hemos hecho un juego de velocidad con el vocabulario de la familia consistente en decir lo más rápidamente una palabra del campo semántico estando atento de no repetir ninguna quedando eliminado sin no. Esto les encanta porque se lo toman como un reto, no entre ellos sino contra mí. No obstante a pesar de que les dije que repasaran en casa no han trabajado y eso me preocupa porque no quiero que se acostumbren, así que he exagerado la situación para aparentar cierta gravedad. Este es un problema que vengo observando y es la falta de tiempo de los niños a pesar de la jornada continua, no solamente para trabajar todas las asignaturas sino para poder jugar. La cuestión está en que hay dos compañeros que se exceden con las tareas para casa, pero no por actividades interesantes y complementarias, sino que machacan siempre con lo mismo (copiar la lección, un montón de cuentas, actividades del libro...).

Entienden que la cantidad es más importante que la calidad y variedad de las actividades, así que cuando los niños no disponen de tiempo anteponen estas asignaturas al inglés porque son precisamente estos docentes los que más castigan. Varios padres se han quejado de esta situación pero es complicado plantear esto a un compañero, aunque les acabaré diciendo que no manden tantos deberes. Creo que la solución estaría en repartir más o menos entre los docentes ese tiempo y ser conscientes de que no puedes mandar tareas para casa que les lleve una hora porque todos tenemos el derecho de hacer lo mismo. La cuestión es si se entienden los deberes como actividades de refuerzo y ampliación variadas o bien como una forma de avanzar en la programación cuando no nos da tiempo a terminar en clase.

Después del recreo le he cambiado la hora a Julia y he bajado a dar el rincón de informática a 5 años. Para después subir de nuevo a 6º. Hoy por casualidad he visto una solución al problema de que algunos niños no traigan sistemáticamente los deberes, no cuiden el orden y limpieza del cuaderno de inglés, etc. y es el apoyo de la tutora. Esta profesora me ha dicho que está castigando de 4 a 6 los lunes a los niños que no traen los deberes en cualquier asignatura y que le comunique a la delegada esta cuestión. En realidad esta tendría que ser una función del tutor siempre, entre otras razones porque cuando eres especialista apenas tienes recursos ni tiempo para poder modificar ciertas conductas, sobre todo cuando hay ciertos niños que necesitan que estemos encima constantemente. Es el tutor el que debe poner los castigos y controlar a sus alumnos, el problema es que esta profesora se ha ofrecido pero es una excepción, a la mayoría les molesta que les vengas a contar problemas de su clase y mucho menos de este tipo que se supone que son de tu responsabilidad. Pero es muy reconfortante saber que ante ciertas situaciones no tienes que perder el poco tiempo que tienes riñendo a un niño sino que tienes la figura del tutor detrás como máximo responsable.

Miércoles 4 de febrero de 2004

A primera hora he tenido clase con 5º. Tenía pensado repasar los primeros diez minutos como máximo las estructuras que introduje y practicamos el lunes para preguntar cuándo es el cumpleaños de un familiar y cuántos años tiene, poniendo el énfasis en los posesivos “his” y “her”. He dado por hecho demasiado pronto que al conocer de sobra las preguntas “How old are you?” y “When’s your birthday?” iban a realizar una asociación lógica e implícita con las nuevas estructuras pero he visto que no es tan fácil. Poco a poco me aproximó más a conocer la capacidad real de los niños de estas edades, pero todavía sigo fallando generalmente por exceso, es decir, pienso que aprenden más rápido y de manera más sencilla de lo que es en realidad. La verdad es que he perdido la paciencia porque tenía preparada una sesión concreta, así que me he enfadado mucho cuando he visto su falta de fluidez en el repaso y sus errores estructurales echando la culpa a su falta de esfuerzo y estudio en casa. Cuando he visto que la dificultad era generalizada me he calmado y he ampliado las actividades de repaso hasta la media hora de clase. Es normal que los niños fallen si apenas hemos practicado en clase oralmente y el hecho de que conozcan estructuras similares no quiere decir que consoliden inmediatamente las nuevas. Finalmente, he dado tiempo a realizar una actividad oral de completar por parejas la información de una agenda de cumpleaños mediante las preguntas trabajadas, pero he tenido que suprimir otras que tenía preparadas: las correcciones y las actividades escritas individuales que he mandado para casa, entre otras cosas porque no necesitan una consolidación inmediata ni una práctica oral controlada. Dentro de esta actividad he controlado mucho la composición de los grupos precisamente porque ha habido niños que estaban un poco justos en cuanto a la formulación correcta de las preguntas, así que he agrupado a los de más nivel directamente con los de menos. Cuando veo que el dominio de una destreza que vamos a practicar es generalizado y la actividad tiene un éxito casi asegurado soy más flexible y les dejo que se junten como quieran o bien igualo más los niveles. Sin embargo, hoy necesitaba la ayuda de los más adelantados dejando claro que no era una competición sino un juego colaborativo en el que había que ayudar al compañero. Cuando he pasado por los grupos ha sido muy gratificante ver cómo algunos compañeros se esforzaban en que el otro pronunciase bien y utilizase la estructura correcta con toda naturalidad, sin presiones, por encontrarse entre iguales.

Antes del recreo he bajado a infantil. Hoy tenía intención de trabajar algo con el libro pero ha llegado una niña nueva de la República Dominicana y he dedicado la sesión a integrarla mínimamente en la rutina de la clase. Para ello me he centrado en las rutinas diarias (saludos, tiempo atmosférico, cuento...) y me he ayudado de los niños quienes han sido los encargados de ir explicándola lo que hacemos en cada momento. Parece que ya ha dado algo de inglés porque ha saludado a la mascota y no se ha sentido cohibida, más bien segura, como si fuese algo conocido para ella. Lo que si he notado y ya me ha avisado la tutora es que no tiene apenas hábitos en cuanto a espacios, tiempos, silencio, etc. y aunque hoy no lo ha demostrado ser que en cuanto coja confianza puede que me de problemas.

A última hora les he puesto un control a los de 3ªA. Aunque no soy muy partidario de poner un examen (prefiero las actividades de carácter evaluativo), son muy demandados por los padres quienes no confían demasiado en la evaluación continua porque no es algo comprobable. Los estoy realizando sólo en aquellas unidades fuertes, que han supuesto un gran trabajo para los niños quienes ven como un reto esta prueba y se esfuerzan más, si cabe, en casa. En parte es una forma de recompensar su esfuerzo ya que les gusta ver un resultado directo, sobre todo a los que les sale bien, y para mí es una información muy valiosa con una ratio de este tamaño. Ayer estuve preparándolo y por primera vez me obligué a evaluar en el mismo examen las cuatro destrezas básicas, ya que otros años he dejado lo oral para otro momento y al final lo he hecho deprisa y mal con lo que el resultado era solamente una prueba escrita. Otro error que suelo cometer es hacer exámenes demasiado largos porque entiendo que todo es importante o porque hay varias actividades que me encantan por su alto carácter evaluativo, así que también me he obligado a proponer sólo cuatro actividades, una por destreza. La primera ha sido un “picture dictation” en el que tenían que dibujar un monstruo al mismo tiempo que lo describía pudiendo evaluar el “listening” y más concretamente la destreza del “scanning” y la identificación oral del vocabulario. La segunda actividad consistía en que describiesen por escrito el dibujo de un marciano haciendo referencia a las partes de su cuerpo (color, cantidad, tamaño...). En la tercera han tenido que leer una pequeña descripción y contestar a unas preguntas de verdadero y falso y de respuestas cortas sobre el texto. Finalmente, he ido llamando uno por uno a los niños para hacerles unas preguntas sobre las características de un monstruo y pedir que describieran algunas de sus partes del cuerpo utilizando los adjetivos trabajados en clase. Ha sido precisamente en esta actividad en donde más sorpresas me he llevado porque a veces se confunde la escasa participación o la timidez con el desconocimiento o la falta de destreza oral y ha habido niños, especialmente una niña, que si no hubiese sido por este control posiblemente la hubiese evaluado peor por falta de información.

Lunes 9 de febrero de 2004

Hoy a segunda hora he tenido clase con 3ªA. Estoy notando que el comportamiento en general está empeorando, sobre todo cuando me salgo del libro y amplío. Me da la sensación de que seguir el libro de texto les da una referencia visual, una seguridad y sobre todo la conciencia de que se encuentran realizando una actividad ya sea una canción, un juego oral,...etc. En cambio el día que no utilizamos el libro parece que están algo perdidos, les cuesta más mantener la atención y que no reconocen lo que hacemos como actividad, posiblemente porque se trata de juegos que no tienen las características del tipo de tarea típica a la que están acostumbrados (sentados, individual, en silencio, escrito,...). Yo intento que sean siempre conscientes de los objetivos de cada actividad, de por qué hacemos lo que hacemos y de la importancia de hacerlo, pero a veces se dejan llevar por el contexto lúdico y no se esfuerzan ni prestan la atención adecuada.

Después de esta clase en la que he terminado bastante cansado por el hecho de estar constantemente pendiente de que se centren en la actividad, mantener el orden, pasar por los grupos, etc. he bajado a infantil. Yo no sé si es que son los lunes los peores días porque el niño ha estado en su casa o qué pero he perdido la paciencia. Entiendo que a pesar de los cambios de actividades y rutinas un niño de esta edad no tenga necesariamente que mantener la atención porque existen muchos factores como cansancio, conflictos en el patio,..., pero lo que no puedo soportar es que molesten a los que sí quieren atender precisamente porque el input que ofrezco además de ser comprensible debe ser audible. El problema es que la silla de pensar ya no tiene casi eficacia y me he dado cuenta de que es porque realmente no permanecen ajenos al grupo porque aunque físicamente estén separados observan lo que hacemos e interactúan solos (cantan las canciones, responden al pato,...). Lo que he hecho ha sido ponerles en una zona de la clase en la que no viesan lo que hacíamos y ha funcionado. Por otro lado, creo que en parte he malacostumbrado a los niños a un cambio y a una novedad constante en el aula con lo que cuando entro esperan una sorpresa y se llevan una desilusión si traigo el mismo cuento. Hoy he oído comentarios como “¡otra vez el mismo! a pesar de que modifiqué el input (orden, tono de voz,...) cambio el final, traigo el cuento anterior para repasar, etc., pero para ellos lo que cuenta es el apoyo visual, y este siempre es el mismo lo que les genera una sensación de cierta repetición. Por otro lado es necesario volver a contar el cuento hasta que consiga sus producciones espontáneas y una mayor interacción. Aunque la mayoría repite la parte central del input, hay una niña que me sorprende porque es capaz de intervenir a lo largo de casi todo el cuento prediciendo lo que voy a decir pero sin decirlo de memoria, lo que me motiva mucho. En el fondo, una vez que empezamos les veo atentos y si veo que alguno se pierde les recupero cambiando la voz del personaje o metiendo a la mascota para que lo cuente. En definitiva, creo que hay que acostumbrar a los niños al cambio y la sorpresa pero también a momentos con cierta rutina, lo que también les encanta.

Después del recreo tuve la hora de lectura con los míos de 5º, pero aproveché para mandarles una actividad para casa de inglés. En principio era muy sencilla y consistía en anotar la fecha del cumpleaños de sus familiares directos. El libro proponía esta actividad como una tarea final en la que tenían que hacer ellos la agenda, diseñarla, hacer la portada, ..., pero no he tenido en cuenta esta actividad porque he considerado que el esfuerzo no valía la pena con respecto a la práctica del inglés que suponía. En cambio los niños reaccionaron muy bien y sugirieron hacerlo como “project” incluyendo las fechas de cumpleaños de todos los de la clase para poder utilizarla realmente como agenda. Yo he accedido ante su motivación, lo que me ha hecho pensar que una cosa es lo que yo piense que puede motivarles y otra cosa son sus gustos, por tanto es mejor pedirles su opinión siempre. Yo veo todas las actividades desde el punto de vista comunicativo y lingüístico, analizo su finalidad y utilidad para el niño, pero ellos lo ven de otra manera ven su utilidad e interés inmediato convirtiéndose el uso del inglés en un requisito más al igual que el trabajo manual. En este sentido me estoy dando cuenta de lo positivo que es utilizar la lengua para realizar algo útil, un proyecto o tarea final que manejen después como el horario de clase en inglés, la agenda, la carta de los Reyes Magos, el diálogo en conversación telefónica que expusieron en clase, ...etc.

Ya por la tarde he ido al colegio a la reunión de ciclo que tenemos cada Lunes cuando no hay claustro. La verdad es que estamos en un clima muy agradable y cuando terminamos los asuntos del día nos dedicamos a hablar un poco de todo. Surgen muchos temas sobre educación y opiniones enfrentadas que a mí me parecen muy interesantes como por ejemplo el de la LOCE. El tema que sacamos fue el del inglés y la mayor importancia que se le daba dando en los programas electorales, aunque yo dije que no lo veía como una cuestión únicamente de adelantar la edad a los tres años sino de aumentar otra hora a la semana. Argumenté que podría sacarse de la de religión y quitar alternativa, ya que se supone que ya educamos a diario en valores, además la mayor parte de los padres estarían de acuerdo ya que sus hijos imparten religión porque está ahí y es eso o alternativa, no hay otra opción. Ante esto una compañera de ciclo contestó un poco molesta que debería ampliarse Lengua y Matemáticas antes, e incluso quitar una hora de inglés, pero lo que no entiende la compañera es que el inglés actualmente es esencial para casi todas las profesiones y los jóvenes se están gastando mucho dinero en academias y viajes al extranjero porque no han salido bien preparados. Cada cual tiene su opinión, pero el inglés ha dejado de ser una “María” hace ya tiempo para convertirse en un aprendizaje esencial en el contexto europeo.

Martes 10 de febrero de 2004

A segunda hora, después de Lengua he tenido clase con 6ºB. Hemos hecho como repaso el juego de adivinar el animal a través de preguntas específicas para evaluarles un poco más el oral y prepararles para el control del viernes. Les he puesto por parejas, mezclando niveles como hice en 5º y diciéndoles que ayudasen al compañero, a los únicos que no he emparejado han sido al niño chino J. y a J. J. porque no alcanzaban el nivel mínimo como para realizar la actividad. No creo que les haya molestado en exceso porque saben perfectamente lo que hay, de todas formas al niño chino le he preguntado si quería participar con mi ayuda pero me ha dicho que no así que le he puesto una sopa de letras y un crossword para trabajar el vocabulario. Es una pena pero no estoy dispuesto a sacrificar a dos niños que podrían aprovechar la actividad. En el segundo caso ya no se qué hacer porque no hace nada, no trae los libros, no muestra el más mínimo interés, etc. y no tiene la excusa de que está perdido en inglés porque tiene suficiente capacidad como para ponerse al día en cada nuevo tema, además sé que iba a molestar al compañero. En este sentido, creo que es necesario un mínimo nivel exigible en las actividades por parejas, ya que en pequeño grupo la presencia de estos niños no impide el desarrollo de la actividad, y en el caso de que insistan en participar se pondrían conmigo donde el apoyo es mayor. Por otro lado, me hubiera gustado realizar algún dictado más de cara al control pero aunque parezca una obviedad todo lo que se manda hay que corregirlo después por eso a veces limito las actividades porque entre tantas clases me desborda y me consume todo el tiempo fuera del aula. Es una pena no poder hacer todo lo que tienes en mente por motivos como este, además los niños te exigen un control, al día siguiente te dicen si lo has corregido y aunque muchas tareas las evaluemos en común hay que controlar las producciones de los alumnos priorizando la calidad y utilidad a la cantidad. Digo esto porque el primer año mandaba muchísimas tareas extra que luego tardaba mucho en corregir con lo que perdían su eficacia de cara a la reflexión más o menos inmediata sobre los errores. Esta cultura de la corrección inmediata es compartida por los padres cuando no se dan cuenta de que llega un momento en que dominan los contenidos y con datos suficientes para la evaluación sería positivo poder mandar actividades para la consolidación que no fuera necesario corregir individualmente porque sólo se consigue que no manden porque no te queda más tiempo para estas tareas.

Después del repaso he introducido la nueva unidad sobre los deportes. Aunque no es un tópico en el que se trabajen unas estructuras determinadas (aparte de “can/ can’t”) me es útil para ampliar su vocabulario de verbos que es en donde más flojos les veo. Esto genera un problema que ya me encontré el año pasado y es que cuando veamos el pasado simple van a tener que manejar una serie de verbos regulares e irregulares en pasado que probablemente no conozcan en infinitivo, con lo que su capacidad para hablar en pasado va a estar muy limitada. Además ya empiezan a manejar la lista de verbos irregulares de cara a la ESO y me gusta empezar por aquellos que ya conocen con lo que tiene que ser un número amplio para poder comunicarse en distintas situaciones. Como siempre he comenzado estableciendo los organizadores previos pidiéndoles que echasen un vistazo al tema y pensasen cual es el tema principal, qué van a aprender, de qué manera van a utilizar la lengua, qué necesitan para ello, etc. Creo que aunque se utilice una sesión en esto es muy positivo porque conocen en todo momento qué se les va a pedir y están situados, lo que dificulta que se pierdan. Salieron muchas ideas que luego incluso me hacen pensar en nuevas posibilidades, situaciones de comunicación y tareas, lo que me hace darme cuenta de que es muy útil escuchar a los niños. Lo primero que dijeron que era necesario aprender para poder hablar sobre los deportes es el vocabulario así que fueron diciendo los deportes más conocidos llegando a reunir 25 palabras cuando el libro sólo maneja ocho. Desde mi punto de vista el libro se queda muy corto en la ampliación de este campo semántico ofreciendo tan pocas palabras nuevas que al mismo tiempo limitan mucho la motivación del niño (que no ve reflejado el deporte que practica o le gusta) y sobre todo las situaciones de comunicación. Por otro lado, el hecho de que sean ellos los que decidan el vocabulario que van a utilizar hace que se sientan más motivados e implicados con el tópico aprendiéndose las nuevas palabras mucho más rápido sintiéndose orgullosos de haber avanzado más que el libro. Después del vocabulario sugirieron que también necesitaban conocer los verbos o acciones más comunes que se realizan en unos deportes para poder hablar de él y expresar lo que son capaces o no de hacer y cuáles son sus habilidades (lanzar, golpear la pelota, saltar, correr, defender...). Con el objetivo de ejemplificar esto he puesto la palabra football en la pizarra y hemos ido sacando flechas con acciones que se realizan en este deporte. En este momento de la sesión me volví a encontrar con el problema de no tener el suficiente vocabulario específico como para responder a sus dudas e intereses. Esto no me pasa por ejemplo con las estructuras, la fluidez, la pronunciación, etc. porque mi dominio de la lengua supera con creces sus posibles necesidades, curiosidades, etc. pero si me ocurre cuando ampliamos el campo semántico. Me empezaron a preguntar palabras como portería, dar al balón con efecto, entrada peligrosa, etc. así que como siempre les digo que nos centremos en lo esencial y que si alguno quiere profundizar que utilice el diccionario. La verdad es que no lo hago por salir del paso, sino porque tampoco es conveniente ampliar tanto el vocabulario ya que eso se puede hacer en la tarea final según los gustos de cada uno realizando, como en el caso de los animales una pequeña labor de investigación en el que el diccionario es una herramienta muy útil. Lo bueno es que cada año, al repetirse los mismos tópicos te acabas haciendo un experto en estos centros de interés, aprendiendo nuevas palabras específicas a partir de las dudas de los niños, como ya he comprobado en estos años.

Después de esta hora he estado con 5°C. Hemos empezado el tema nuevo sobre el campo. Automáticamente asocio esta unidad a la utilización de “there is/there are” y a las preposiciones de lugar para poder situarse espacialmente en un mapa teniendo como referencia los elementos naturales más comunes. Al igual que en 6ºB he comenzado por detectar sus conocimientos previos hablando sobre el tema y han realizado sus sugerencias sobre la unidad informándoles al mismo tiempo de objetivos y contenidos. Como siempre les he avisado de las ampliaciones que haremos en cuanto a las preposiciones de lugar (en el libro vienen cuatro) y me he llevado la sorpresa de que ya el año pasado vieron las más importantes, lo que me hace pensar que esto de ampliar el libro es algo común y que cada vez más, al menos en esta área, las guías didácticas no responden a las necesidades y capacidades reales de los niños. Estos conocimientos previos me permiten avanzar más rápido y ampliar con los puntos cardinales y otras referencias espaciales. Por otro lado, nada más ver el tema no sólo me vienen a la cabeza los contenidos relacionados sino también actividades y tareas centrales que ya son típicas y que me han funcionado como por ejemplo el picture dictation de un mapa del tesoro. Lo sorprendente es que casi todas las editoriales coinciden en estas actividades tipo como si existiese una relación directa entre centro de interés, contenidos y actividades, convirtiéndose en posibles rutinas.

Después de establecer los organizadores previos, repasamos el vocabulario que aparece en el software “Word’s Bird” sobre este tema y que anotaron el otro día, aunque una hora a la semana no les permite interiorizar la pronunciación correcta que ha sido en lo que nos hemos centrado hoy, ya que el spelling lo pueden asimilar en casa. Sí que echo de menos el tiempo que tenía el año pasado para utilizar estos programas sobre todo en los cursos inferiores. Es una pena que no se me haya ocurrido antes un taller de aprendizaje del inglés a través del ordenador en vez del de biblioteca al que no acude ningún niño. De

todas maneras, aunque no asimilen por falta de tiempo las nuevas palabras, es un medio para ampliar el vocabulario de una forma divertida e introducir los nuevos tópicos. Otra posibilidad es facilitarles estos programas para que trabajen en casa, como así me han pedido ya dos niñas, pero por otro lado limita bastante el trabajo de los siguientes cursos aunque nadie me asegura esta continuidad, así que lo más probable es que lo haga.

Después de hacer algún juego con el nuevo vocabulario hicimos una “listening” a partir de tres tiras de comic. Normalmente no les facilito la transcripción porque son bastante simples y no merece la pena el apoyo visual de la lectura, pero por otro lado el libro sólo les pide que identifiquen de qué tira se trata lo cual es muy sencillo. Para evitar su distracción lo que he hecho hoy ha sido una vez escuchada cada historieta volver a ponerla deteniendo el Cd en cada intervención de los personajes y preguntándoles que han entendido desarrollando la destreza de “scanning”, más adecuada para un input tan breve. La actividad resultó bastante bien pero me ha sobrado bastante tiempo lo que he utilizado para hacer el juego de “Simon Says” dándoles órdenes relativas a los objetos y espacios de la clase repasando ya de paso el tema de la lección 2.

Miércoles 11 de febrero

Las dos primeras horas de hoy he estado con mi clase en el taller de reciclaje. Ha venido una monitora dentro del programa que la Junta está llevando a cabo sobre el medio ambiente con actividades como esta, información, materiales como las agendas escolares, etc. Todas estas tareas sobre temas transversales me parecen muy positivas pero existe el problema de la falta de tiempo y su inclusión dentro de la programación general. Hace un mes más o menos se nos facilitó una unidad didáctica con actividades y materiales para todas las asignaturas, ante lo que yo como tutor respondí dedicando varias sesiones a comentar los carteles informativos, colocarlos en la clase, plantear debates en lengua, buscar en el diccionario las palabras clave relacionadas con el reciclaje, etc. Pero al mismo tiempo tienes que responder ante unos contenidos y una programación y desgraciadamente son cada vez más amplios por lo que si añades actividades para el día de la Paz, carnavales, actividades extraescolares y excursiones, talleres didácticos, etc. llega un momento en que apenas te queda tiempo. El problema está en mi opinión en que las familias han delegado en la escuela todas las funciones educativas y no sólo el aprendizaje ni la educación en valores, sino aspectos esenciales que durante generaciones los niños han aprendido en casa como la higiene personal, la educación del consumidor, la buena alimentación, etc. que en la escuela se debe reforzar pero no exigirla una responsabilidad directa. Se ha mejorado mucho con los temas transversales en la medida en que se aprovechan unos contenidos para al mismo tiempo inculcar una serie de valores. El ejemplo más claro está en el libro de Lengua Castellana donde todos los temas giran alrededor del respeto al medio ambiente. En definitiva, creo que cada día se le exige más al maestro sin ofrecerle los medios, sobre todo temporales, para responder a estas nuevas demandas con lo que muchas veces, como observo en compañeros de más experiencia, existe una negativa a realizar ciertos talleres. Yo lo entiendo en parte porque realizar este taller me ha descolocado la programación de esta unidad y tengo que ir mucho más rápido, pero entiendo que es importante, aunque deberían ser los padres los que dieran ejemplo y “obligasen” a sus hijos a reciclar generando hábitos porque muchas veces lo que hacemos desde aquí lo estropean en casa.

Después he tenido que bajar a infantil. Sigo un poco molesto por la escasa valoración que tienen las tutoras hacia mi labor como refleja su actitud. Menos mal que no es algo muy común, ya que los dos primeros años cuando entraba en el aula los niños estaban preparados y sobre todo concienciados de que les toca inglés y por tanto predisuestos. Este año, en cambio, he visto actitudes que no me han gustado y que si no fuese por los niños y porque estoy convencido de la importancia de mi trabajo te desmoralizaría. Hablo de situaciones como olvidarse de que ese día tienen los niños inglés, entrar en el aula y encontrármeles almorzando, tardar cinco minutos en subir del recreo y traerles sobreexcitados, aprovechar como hoy mi sesión para arreglar las persianas, etc. Me da la sensación de que para ellas supone sólo un descanso y un divertimento para los niños ya que no existe ningún interés por saber si evolucionan como refleja el hecho de que quieran sólo una evaluación final. La diferencia de actitud creo que depende de si a la tutora le interesa el inglés o incluso tiene la especialidad ya que es cuando realmente te apoyan e incluso puedes tener un rincón de inglés activo toda la semana porque las gusta. Por otro lado, sigo intentando integrar el repaso de contenidos anteriores con la consolidación de los nuevos para ganar tiempo. Hoy por ejemplo hemos hecho un juego de TPR consistente en imaginarse varios árboles frutales en el aula y realizar distintos pasos antes de comer la fruta, cogerla, mirarla, olerla,

lavarla o pelarla, probarla, decir si es dulce o ácida y comerla. De esta manera he conseguido repasar las partes de la cara, los sentidos y practicar el nuevo vocabulario sobre frutas.

Después del recreo he tenido clase con 6°C. El clima ha mejorado muchísimo desde que han comprendido que el inglés requiere un esfuerzo diario sobre todo en el aula y que es una dinámica muy diferente a otras situaciones en las que la participación no es tan constante ni directa. Prácticamente la sesión ha sido similar a la de ayer con 6°B lo que supone una ventaja en cuanto a mejorarla, pero sí noto mucho ese cuarto de hora menos para corregir. Se me está acumulando varias actividades de la lección pasada pero soy incapaz de dedicar como otros compañeros una sesión entera a estas tareas para ponerse al día porque para mí es como si no diese clase de inglés. Lo más importante para mí son las actividades comunicativas que realizo en el aula y que por tanto puede corregir en el momento, por tanto sigo sin dar valor a estas tareas de corrección de las actividades escritas individuales que mando para casa conformándome a veces con ver que las han realizado y buscando cuando puedo un hueco. Es como si tuviese una rutina establecida con las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y no pudiese alterarlas (repaso o presentación, actividades orales y de “reading”...) con lo cual es superior a mis fuerzas empezar una clase corrigiendo las actividades de ayer.

A última hora he bajado a 3°. Les he dado el control corregido más que nada porque les hace ilusión y ven el resultado de su esfuerzo pero evito poner notas numéricas para no desanimarles. Lo sustituyo por caras y tres valores: very good, good y ok, porque entiendo que en estas edades los resultados de estas pruebas no tienen excesiva importancia frente al progreso diario pero te evita muchos problemas con los padres. Después he comenzado el tema de la ropa por el vocabulario facilitándoles como siempre el picture dictionary para que tengan un punto de referencia del spelling constante. Esta hoja es muy útil porque dan mayor autonomía a los niños (no te están preguntando cada dos por tres cómo se escriben ciertas palabras) y les permite realizar una constante autocorrección, comprobando antes de darme las actividades escritas si el spelling del vocabulario básico es correcto produciéndose un aprendizaje más rápido y eficaz. Sin embargo hoy he introducido una novedad con respecto a estos años y a la unidad pasada, que es facilitarles por la otra cara un picture dictionary mucho más amplio para los que tienen un nivel mayor (generalmente los que van a academia) y atender en parte a la diversidad. He hecho esto porque en la unidad anterior sobre las partes del cuerpo hubo niños que me preguntaron palabras como “ceja”, “pestaña”, “ombligo”, “barriga”,..., porque las querían introducir en sus descripciones. En este sentido no debo limitar la curiosidad de los niños a un campo semántico concreto. Por otro lado, para trabajar el vocabulario he recurrido a juegos con flashcards pero introduciendo sólo cinco palabras nuevas después de comprobar que no tienen conocimientos previos sobre este tópico. También he realizado el típico juego de TPR donde las órdenes tienen como referente sus prendas de vestir y cuando me he querido dar cuenta se me ha pasado la hora. El año pasado me ponía muy nervioso cada vez que comenzaba una unidad nueva porque tenía la sensación de que no asimilaban los contenidos nuevos, que no me iba a dar tiempo, etc. simplemente porque no veía resultados inmediatos que me diesen una seguridad respecto a su aprendizaje y porque el proceso inicial era lento e impedía realizar ciertas actividades de producción. En cambio ahora me siento más seguro y tranquilo porque sé por experiencia que al final lo asimilan, da tiempo de sobra y el aprendizaje sigue su propio ritmo obteniendo siempre resultados. Pienso que si lo he conseguido en el 3° del año pasado donde el nivel no era ni la mitad que en este no va a haber ningún problema.

Jueves 12 de febrero de 2004

Hoy a primera hora he tenido que sustituir a un compañero que se ha tenido que ir a hacer unos análisis. Me ha sentado un poco mal porque se me ha avisado en el último momento y tenía trabajo que hacer y supongo que esto se sabría de antemano. Antes no me preocupaba de estos aspectos pero me estoy dando cuenta de que cada uno va a lo suyo y hay que ser más listo si no quieres que se aprovechen de ti. Me refiero por ejemplo a mirar el horario de apoyos para ver quién está libre a esa hora y que no te manden siempre a ti como me ocurría el año pasado, al menos que vean que no eres tonto y que no se aprovechen. O por ejemplo que te manden sustituir en una hora que tienes reservada para taller o el CFIE, sobre todo cuando ayer me ha tocado ir a una reunión a las siete de la tarde. Es triste pero me estoy volviendo desconfiado con algunos compañeros y sobre todo con el equipo directivo quien por evitar enfrentamientos delegan las peores tareas a los provisionales porque saben que no van a estar aquí el año que viene y por tanto cualquier conflicto con nosotros no les preocupa. Conectando con la reunión de ayer en el CFIE algunos compañeros se quejaron de por qué no se conseguía de una vez la consideración de la formación permanente en el horario laboral porque todo lo que hacemos es a mayores de nuestro trabajo. También se comentó por qué somos siempre los mismos los que acudimos a estas actividades formativas

y hay gente que no pisa un CFIE más que para las 100 horas de los sexenios. Estamos siempre a vueltas con el mismo tema, los profesionales que se esfuerzan por mejorar y contribuir a la calidad de la enseñanza no encuentran un apoyo real de la Administración ni un reconocimiento frente a los que se apalancan como funcionarios y ponen el cazo a final de mes. No existe una evaluación externa real de la calidad de la función docente ni un control de esta actividad, da igual que haya docentes que utilicen metodologías arcaicas, que no sepan utilizar un ordenador, etc. porque no tiene consecuencias aunque perjudique a los niños. Parece que la educación consiste como dicen algunos padres en tener suerte y que te toque un buen maestro. En mi opinión la Administración debería aprender un poco más de la empresa privada y obligar a los profesores a un reciclaje mínimo (p.ej.: informática) y realizar una evaluación externa tomando medidas de algún tipo, porque parece que un funcionario es intocable y puede realizar mal su trabajo mientras no cometa una falta grave.

Cambiando de tema he realizado la sustitución en 6ºB en el área de Lengua. He estado muy a gusto hasta el punto de que me siento más cómodo y motivado dando otras áreas que no son inglés, incluso me parece que mi función es más trascendental e importante porque me permite hacer razonar más al alumno, son en definitiva áreas que dan mucho más juego y posibilidades educativas. En principio siempre he huido de las tutorías y me he sentido inseguro fuera de mi especialidad pero me estoy dando cuenta de que estar en una misma clase con tu espacio, tus alumnos, sin tener que desplazarte con los materiales y cambiar de etapa o ciclo en cinco minutos, etc. me produce mucho menos estrés y me reconforta más. Al menos con estos alumnos de cursos altos, porque un primero, por ejemplo, me parece muy difícil, o con las matemáticas, dónde no tengo ninguna experiencia docente. En definitiva es la primera vez que me planteo mi futuro fuera de la lengua extranjera, aunque sólo en estas condiciones, porque es un área que me gusta mucho.

En la última sesión he tenido de nuevo que aguantar a los mismos de siempre en 3ºA. No sé qué pasa pero en este segundo trimestre se han descolgado cuatro niños de la clase, en cuanto a atención, motivación, esfuerzo, etc. Me da la sensación de que al inicio del curso la evaluación inicial, al menos en este curso, no ha sido muy eficaz posiblemente porque el nivel de inglés en el primer ciclo es superable por un niño medianamente trabajador y capaz, y es ahora, a mitad de curso, cuando se produce un cambio radical en el inglés, pasando de un más que probable aprendizaje centrado en vocabulario y en el “listening”, al desarrollo de capacidades comunicativas, una mayor complejidad de las estructuras lingüísticas a la hora de comunicar y al inicio del “reading” y del “writing”. En mi opinión es en este curso cuando se empieza a vislumbrar las dificultades reales de algunos niños y más en este trimestre. Por otro lado siguen bastante verdes en hábitos como respetar el turno de palabra, escuchar al profesor antes de iniciar la actividad, etc. Según la tutora son estupendos, con lo que la posible causa puede estar en que estén cansados porque es la última sesión o porque utilizo una metodología a la que no están acostumbrados y que les saca del ejercicio escrito individual que es donde sí se comportan bien. Hoy en concreto he tenido que llamar la atención a Pablo varias veces ya que muestra una conducta violenta, no atiende, tiene un gran desorden en la mesa, no me trae los trabajos..., y lo más sorprendente es que es bueno en inglés pero tiene unos conflictos internos importantes. Cuando ha pegado a un compañero no he aguantado más y le he llevado a ver al director como le había advertido, porque ya las advertencias, las amenazas de castigo, etc. no tienen efecto, así que he pensado cambiarle de contexto, sacarle de la protección de la clase y darle un susto. Se ha puesto a llorar y parece que la bronca del director ha tenido efecto, lo que está claro es que tiene que reprimir sus impulsos violentos como sea.

Viernes 13 de febrero de 2004

Hoy ha sido un día muy tranquilo porque he realizado el control a los dos grupos de 6º sobre el tema de los animales. Aunque en los primeros cursos evito los controles explícitos y los sustituyo por actividades de carácter evaluativo para evitar el filtro afectivo, en estas edades veo necesario un examen escrito un poco serio para acostumbrarles a la dinámica de Secundaria. Como siempre este tipo de controles evalúan sólo las destrezas de “reading” y “writing” con lo que no pueden convertirse en la única referencia. Por otro lado, la evaluación de sus producciones como el proyecto, el Activity Book, etc. también van por esta línea con lo que la evaluación de las destrezas orales se vuelve complicada. Intento por todos los medios recoger datos en las actividades orales de comprensión y producción creativa pero como estas se realizan en grupos existen muchos condicionantes que dificultan una recogida de datos seria, como por ejemplo el desorden, la diferencia de niveles, la necesidad de corregir los errores, etc. con lo que al final vas creando una especie de imagen mental de la capacidad del alumno que aunque puede ser incompleta al principio al transcurrir el tiempo se hace más precisa y se acerca bastante a la realidad. Por otro lado, otros compañeros durante el mismo examen escrito les van llamando uno a uno y les hacen una pequeña prueba

oral pero en mi opinión aunque sea una recogida más sistemática refleja menos la realidad que el conocimiento del alumno a partir de la interacción en el aula. En mi opinión es una cuestión sobre todo de falta de tiempo, porque es muy fácil por ejemplo hacer un pequeño diálogo, pero para evaluar a los veinte alumnos se requieren varias sesiones de las que no dispones. Volviendo al examen escrito, a la hora de prepararlo he tenido como siempre presente huir de los ejercicios tradicionales y ceñirme a las actividades centrales trabajadas en el aula. Estos principios sobre la evaluación que he adquirido en la facultad hacen que estés vacunado ante la tentación y la comodidad de lo fácil, por ejemplo ponerles unas frases para que las traduzcan, teniendo la sensación de que estás haciendo algo que traiciona tus principios. En este sentido he tenido claro que tenía que evaluar la destreza del “writing” y la del “reading” mediante dos actividades conocidas por los niños y que al mismo tiempo fuesen una síntesis de todos los contenidos trabajados. Por eso les he puesto el dibujo de un animal para que lo describiesen tal y como lo han hecho en el proyecto final y después un texto escrito en el que se describe otro animal y se incluye información sobre su forma de vida, etc. con el fin de que extraigan la información necesaria para responder a una pregunta. Por otro lado, hemos trabajado tanto esta actividad que me ha parecido demasiado fácil darles las preguntas elaboradas ya que algunos copiarían directamente la información del texto, así que las preguntas también las tenía que construir a partir de las palabras clave que les daba. En principio tengo la duda de si no me he pasado sobre todo si pienso en algunos alumnos con menos nivel. Finalmente tengo que admitir que he recurrido a un ejercicio de los tradicionales sobre vocabulario, el de ponerles unas palabras en inglés y en español para que las escriban. Tengo la conciencia tranquila porque lo he hecho por un motivo y es el de que estudien el vocabulario. Esta vez pensé no poner este ejercicio porque las propias actividades implican el conocimiento del vocabulario básico trabajado, pero no se estudiarían ni buscarían en el diccionario las palabras que aparecen en las canciones, actividades extra, etc. porque saben que no las voy a poner. No obstante no es excusa para poner alguna actividad alternativa como unir cada palabra con una sencilla definición en inglés. Por otro lado, pongo para pasar de inglés al español aquellas palabras que han aparecido pero que apenas hemos utilizado con lo cual el simple reconocimiento me es suficiente, en cambio pasar de español a inglés implica el conocimiento del spelling con lo que pongo palabras menos rebuscadas.

Durante el recreo me ha pasado algo con una compañera que me ha dejado intranquilo. Todo viene de ayer cuando durante el recreo esta compañera me hizo un comentario sobre que voy un poco retrasado con los de 5º, lo cual es cierto. No sé cómo se ha enterado, supongo que fue a sustituirme los dos días que falté a clase, pero yo no me meto en lo que hacen los demás ni por donde se llegan porque en principio no me afecta. En resumen, dijo que ampliaba mucho y que daba mucho vocabulario y que me liaba por eso iba “pillado”. Yo no le di importancia esto hasta que hoy estando varios compañeros y el director delante ha vuelto a sacar el tema insistiendo en que daba mucho vocabulario, cuando es cierto pero con un propósito: facilitar una comunicación más real y un mejor desarrollo de ciertas capacidades. No comentó nada de los diálogos que preparan los niños, ni de las actividades orales extra que realizo, ni de los proyectos, etc. sólo del vocabulario en forma despectiva. Me da la sensación, y no es el primer año que lo noto, que la gente joven de nuevas promociones ponemos un poco nerviosos a los que llevan más años, sobre todo cuando están “apalancados”. El que nosotros vengamos con ganas, con ilusión e ideas nuevas pone a algunos en una situación incómoda frente a padres, niños, compañeros, etc. Me he dado cuenta de que insisten mucho en que hay que coordinarse, pero es una forma de limitarte y controlar lo que haces, nunca se adaptan a tu ritmo sino que tú tienes que ceder. Por eso, cuando la coordinación no supone ningún beneficio he pasado de contarla nada porque algunos no entienden que el libro es un recurso más y si no se termina no pasa nada si la calidad de la enseñanza es alta. No obstante, a pesar de todo esto que escribo me encuentro un poco de bajón y a veces pienso que no hago bien mi trabajo.

Martes 17 de febrero de 2004

Hoy a segunda hora he tenido clase con 6ºB. Seguimos en la lección sobre los deportes en la cual he ampliado mucho en vocabulario y sobre todo en verbos. Después de repasar esto he vuelto a recordar el objetivo de la lección y he realizado una síntesis para que vean lo que pretendo que consigan hacer ahora y en el proyecto final. He escrito en la pizarra el deporte “basketball” y en gran grupo han ido diciendo lo que eran capaces o no de hacer utilizando “can/can’t” y el vocabulario aprendido. Aparte de esto les he sugerido que utilizaran tiempos y distancias para dar una información más específica mediante frases como “I can throw the ball from three metres”. Como el verbo “can” ya lo dominan desde 4º de Primaria no han tenido dificultad en cuanto a la estructura de las frases, así que después de este ejemplo les he pedido que hiciesen el proceso contrario, pensar cómo pedir información sobre las habilidades de los demás en un deporte en vez de darla. Para ello les he hecho algunas preguntas de ejemplo como “Can you jump two metres long?” y luego se las han hecho entre ellos en gran grupo ya que si les pongo en parejas

o pequeños grupos me es más difícil controlar sus primeras producciones que suelen necesitar de más ayuda. Cuando he visto que entendían el proceso y dado que la estructura a utilizar no es muy complicada hemos pasado al escrito mediante la preparación de una entrevista. Esta actividad que ya he realizado en muchas unidades durante estos tres años (es una actividad comodín muy útil) permite que practiquen una estructura pero de una forma más libre y creativa en el uso de la lengua que un communicative drill porque sólo tienen que respetar la estructura “can you...?”, el problema es que aunque utilizan el diccionario como instrumento de búsqueda junto con otros como el libro o su cuaderno, a veces les desborda el deseo de expresar en inglés lo que piensan con lo que piden mi ayuda para utilizar estructuras y expresiones muy por encima de las exigencias del tema y del nivel para este curso (futuros, pasados...). Aunque yo siempre tengo la norma de responder a su curiosidad como medio para el aprendizaje significativo hay veces como hoy que tengo que poner un límite y hacerles que se ciñan a lo que estamos viendo por varias razones, como la dificultad para realizar posteriormente la actividad comunicativa oral con los compañeros o la opinión de padres y compañeros que fuera de contexto piensan que les exige demasiado al ver el resultado de la actividad. Por otra parte me ponen a veces en apuros porque te piden un vocabulario tan específico y unas expresiones que escapan a mi competencia, así que limito en parte sus intenciones que a veces no tienen otro objetivo que poner en un aprieto a sus compañeros en las actividades posteriores. Después de preparar la entrevista se pusieron libremente por parejas lo que fue un error porque algunos se dedicaron a perder el tiempo. En este sentido cada vez estoy más convencido de que lo mejor es hacer yo las parejas porque les conozco y sé por ejemplo que si pongo a un niño con una niña va a ver menos conflictos y el hecho de quedar bien el uno con el otro va a hacer que se esfuercen más. Otra cosa son los pequeños grupos donde la diferencia de nivel no pone tanto en peligro el éxito de la actividad porque se tiende a un equilibrio.

Después de esta clase en la que he salido un poco harto de su comportamiento he ido con los niños de 5°C. Desde el comentario de mi compañera sobre mi retrasado en la programación estoy obsesionado con avanzar rápido lo cual me está haciendo entrar en una dinámica en la que no controlo el tiempo ni la estructura de la clase, saltándome la programación aunque prepare la clase el mismo día por la mañana. Lo que sí que estoy respetando es el momento de repaso inicial, que más que repaso son actividades de consolidación de la pronunciación del vocabulario y estructuras básicas. Hoy en concreto he realizado una actividad del año pasado que les encanta y es sacar a un niño y darle una serie de órdenes para que coloque la papelería con respecto a una silla mediante el uso de las preposiciones de lugar, les gusta porque se sale de la dinámica normal de la clase. El hecho de que de manera dirigida hayan demostrado que “dominan” el vocabulario, los puntos cardinales y las preposiciones de lugar y saber que ya han manejado el año pasado la estructura “there is/there are” me ha generado, junto con el deseo de avanzar rápido, unas expectativas falsas sobre la consolidación de los contenidos. Digo esto porque les he propuesto directamente la actividad central de la unidad consistente en la localización en el espacio de diversos elementos del campo en un mapa ficticio. Aunque este picture dictation desarrolla la destreza de “listening” y por tanto requiere menos esfuerzo cognitivo que el proceso de creación del “writing”, han sido los propios niños los que después de explicárselo han dicho que era muy difícil. Esto me ha hecho darme cuenta de que debo ir a mi ritmo y no dejarme llevar por las prisas ya que en el momento en que utilizo el libro como un elemento más, aunque esencial, la programación y el ritmo no pueden ser los mismos. Tengo que tener en cuenta que omito actividades y que hay temas que dan menos juego que otros, y que todos los años en que he estado solo he terminado a tiempo después de ampliar. Como me he quedado un poco perdido he recurrido al libro y me he ceñido a las actividades propuestas dejando estas actividades alternativas para más adelante. Tengo que intentar respetar el proceso lógico de aprendizaje, de lo más general a lo más específico, es decir que entiendan mensajes orales para localizar elementos del campo (river, sea, cave...) según los puntos cardinales y luego de manera más concreta con preposiciones de lugar. Después lograr que sean capaces de pedir información sobre la posición de lugares en el espacio para finalmente producir mensajes sencillos primero orales y luego por escrito dando información sobre este aspecto. A pesar de que tengo claro el orden lógico me acelero y no lo respeto así que he pensado seguir el libro y ampliar pero sin perderlo de vista, por lo menos hasta el final donde una vez consolidados los contenidos puedo improvisar más.

Finalmente, antes de ir a infantil a apoyar en el rincón del ordenador, he dado clase en 6°C. En este curso no tengo problemas temporales ni de cumplimiento de la programación porque entre otras cosas el libro es bastante simplón y plantea centros de interés que dan poco juego por lo menos con mi experiencia y mi banco de actividades. Son esos tópicos en los que no veo claramente ni los propósitos ni las capacidades que se pueden desarrollar aparte de las sugeridas en el libro, así que como apenas amplio no tengo problemas. Por otro lado he logrado aunque sin proponérmelo lograr una coordinación temporal entre los dos grupos de 6°, con lo que la labor está siendo más sencilla en la medida en que la experiencia con unos

me hace mejorar con los otros. Hoy por ejemplo lo he notado en la manera en que he organizado la información y en la secuencia de actividades. Al haber dado la misma clase apenas dos horas antes la fluidez y seguridad es mayor, lo que me hace inconscientemente utilizar más el inglés porque sé exactamente de qué tiempo dispongo, qué actividades han resultado antes bien, etc. El problema es que siempre se benefician los mismos.

Miércoles 18 de febrero de 2004

A primera hora he tenido inglés con mi clase de 5^oC. Después del fracaso de la sesión de ayer por las prisas hoy me he guiado exclusivamente por el libro dejando las actividades que tengo pensadas para más adelante utilizándolas como consolidación e incluso repaso de los contenidos acudiendo a las del libro para la presentación de estos ya que al estar más estructuradas me permite controlar mejor el proceso. Hemos comenzado con un repaso del vocabulario y las preposiciones mediante un juego de TPR y se nota que han estudiado probablemente porque estoy encima de ellos y les he convencido de que si ni lo llevan al día no pueden realizar bien los juegos y actividades grupales. Hemos vuelto a leer la canción la cual ya dominan aunque he ofrecido medio punto a quien sea capaz de cantarla sin mirar el libro, además hemos hecho un juego de velocidad a ver quién era capaz de leer más rápido y con buena pronunciación. Todo esto les motiva mucho y hacen que se tomen ciertas actividades como un reto personal. Después utilizando el dibujo que aparecía en el libro he improvisado una actividad muy sencilla consistente en que situasen en el espacio cada uno de los lugares o elementos del dibujo utilizando los puntos cardinales y las preposiciones de lugar. A continuación he realizado la actividad del libro en la que tenían que realizar una “listening” de frases con “there is/ there are” diciendo si eran ciertas o no según el dibujo. Pero lo que más le ha gustado ha sido un juego opcional con cartas en las que vienen escritas una serie de preguntas con una puntuación si las responden correctamente. Todo lo que supone cierta competición les encanta pero siempre les insisto en que hay que ayudar al compañero porque si no el juego no sale bien. Aunque era una actividad en parejas he ampliado agrupo de tres y algunos de cuatro porque me estoy encontrando con el problema de que hay niños con un nivel más bajo que están empezando a ser rechazados porque hacen los juegos muy pesados, así que mezclando varios niveles evito la situación de conflicto directo entre el deseo de hacerlo bien de algunos y la dificultad de otros. También he probado a agruparles en parejas según niveles pero eso implica tener que estar constantemente con algún grupo para asegurar el éxito de la actividad dejando descuidados a los otros. En cambio mezclando niveles y ampliando los miembros del equipo son estos mismos los que se encargan de controlar el proceso y ayudar a todos para que se pueda jugar bien. La actividad ha sido un éxito porque me he pasado por los grupos y apenas he tenido que corregir sus producciones ya que ya trabajaron el año pasado estas estructuras. Esto es una gran ventaja ya que año tras año dominan más contenidos que permiten centrar la clase en la comunicación planteando más situaciones. El problema es que no todos los profesores amplían contenidos a pesar de que los niños puedan dar más por el miedo a romper lo que está estipulado por el libro de texto. En cambio, el hecho de que la profesora que se jubiló el año pasado trabajase las preposiciones de lugar y la estructura “there is/there are” me está permitiendo ir más rápido en la presentación de los contenidos y centrarme más en las actividades comunicativas. En mi opinión es muy importante una programación cíclica y acumulativa pero el problema es que sólo se suele dar respecto a los campos semánticos, al vocabulario de los centros de interés pero apenas en estructuras lingüísticas, exceptuando las más corrientes, una vez que se trabajan no se suelen reciclar o no se integran, es decir cuando se trabaja “can/can’t” se pasan el día diciendo lo que pueden o no hacer, o como en el caso de “likes and dislikes”. Creo que debería romperse esa limitación del centro de interés al menos para manejar otras estructuras mínimamente que permitan ya en el tercer ciclo dedicarse a una comunicación más creativa y autónoma. Esta es una cuestión para mí muy importante, ya que el hecho de continuar en el centro hace que tu trabajo no se limite a un año y tengas una perspectiva global del aprendizaje de tus alumnos y un mayor conocimiento de sus capacidades. De momento no he tenido la suerte de estar más de un año en el mismo centro pero debe ser muy fácil empezar un curso con los mismos alumnos del año pasado conociendo su nivel, conocimientos previos, dificultades, etc. con lo que la evaluación inicial y el periodo de adaptación será mínimo. Por otro lado, esta continuidad te da cierta tranquilidad ya que si han tenido dificultades para consolidar ciertos contenidos puedes reforzarlo al año siguiente y si has podido ampliar puedes avanzar más. Esto lo he oído a mis compañeros, el hecho de aprovechar un tópico (como el de las horas) para “cerrarlo” y el año que viene simplemente repasar y poder dar otros contenidos. Por otro lado también echo de menos la posibilidad de poder comprobar el verdadero aprendizaje de los niños de un año para otro lo cual debe ser bastante gratificante ya que yo me he esforzado mucho estos tres años y no he podido ver su fruto a largo plazo.

Después de Lengua he bajado a Infantil pensando que no iba a dar clase porque tenían una salida. Me he enterado ayer porque una profesora me ha dicho que fuera con ellas ya que necesitaban ayuda a lo cual respondí que tenía mis clases. Sin embargo fue a hablar con el jefe de estudios dándole a entender que quería ir. Yo no sé si es que piensan que por ser joven se te puede manejar o que por ser especialista me sobran horas, no tengo nada que hacer y pueden disponer de mí a voluntad. Si me lo hubieran pedido como un favor quizá hubiese ido pero en este plan me he negado porque nadie puede obligarme a salir del centro ni a apoyar a un ciclo distinto al mío haciéndome responsable de unos niños de los que no soy tutor. Hoy ha sido ya el colmo porque resulta que sí había clase pero los de 4 años A tenían en la segunda sesión una actividad con un policía municipal, con lo cual estaba libre pero no tardó una tutora en decir que me quedase la hora dando inglés a los suyos. Yo ni siquiera respondí y he salido a mi hora pero lo que me duele es la falta de respeto de algunas personas a los especialistas. Por otro lado les he llevado el cuento nuevo a los de 4 años C, con los que he tenido algunos problemas de atención. Me estoy dando cuenta de que la clave de su atención es la novedad de la información visual en la que se apoya el input. Hoy han estado embobados con el cuento mirando los dibujos de lo que me aprovecho señalando aquello que me interesa porque lo estoy nombrando o cerrando el cuento cuando quiero que participen. Enseguida te piden que pases la hoja porque quieren más información visual aunque lo hago después de aprovechar su atención al máximo que prolongo con los cambios de voces y de tono. También les suelo hacer algunas preguntas en inglés si son sencillas y ya las conocen o bien algunas nuevas mezclando el inglés con alguna palabra en español que les facilite la comprensión. Esta, junto a las producciones espontáneas, es la forma que tengo de que participen y aunque respeto los periodos de silencio eso no quiere decir que no les anime a producir.

Después del recreo he ido a 6°C. La actividad central que es la entrevista a un compañero ha resultado mucho mejor que en la otra clase ya que se han esforzado más y el comportamiento ha sido mejor. Por otro lado me estoy dando cuenta de que en estas edades el recurso de la canción empieza a ser menos eficaz en cuanto al “speaking” ya que les da mucha vergüenza cantar delante de sus compañeros. Por supuesto no les obligo aunque si les animo a hacerlo y predico con el ejemplo aunque reconozco que algunas canciones son bastante infantiles y no conectan con los intereses de los niños. Lo que he hecho hoy ha sido ponerles la canción un par de veces y dado que no la han querido cantar la han leído varios pero no es lo mismo porque el esfuerzo de producir no lo hace toda la clase. Echo de menos en este libro que no se le facilite al alumno un CD con las canciones, chants y las rimas que aparecen como el del año pasado, lo que permitía que los niños las escuchasen y leyesen en casa como pasatiempo, incluso como deberes.

Por último he bajado a 3ºA. Estos días he estado pensando si utilizar la mascota de todos los años con la ropa por su comportamiento y sobre todo porque la he utilizado anteriormente con ratios muy reducidas. Aunque he dudado si va a generar mayor distracción y retraso que el beneficio de su aprendizaje he querido arriesgarme suprimiendo las actividades y regresando a las flashcards. Aunque me gusta utilizar realia siempre que puedo (p.ej.: describimos la ropa que lleva cada niño) reconozco que en una clase de estas características he evitado introducirla desde el principio porque para que todos intervengan y asimilen el vocabulario básico se tardaría mucho tiempo. He optado por juegos más rápidos y directos con flashcards y ahora que dominan al menos oralmente las nuevas palabras es cuando he introducido a “Teddy” para consolidar, reforzar y sobre todo controlar afectivamente su comportamiento y su atención. Ya el Lunes les dije que si se portaban bien iba a llevar una sorpresa a clase con lo que hoy estaban muy expectantes. La verdad es que he aprovechado para hacer una especie de contrato conductual en el que los que mejor se portasen podía vestir al oso, manejar las flashcards, etc. Parece que van siendo conscientes de que quien no atiende no tiene ningún privilegio y que más que castigarles (ya que a algunos es constante y perjudica a su aprendizaje) no obtienen ningún premio y sobre todo no se divierte. Con esta predisposición hemos realizado varios juegos de uso de vocabulario y estructuras sencillas como “He’s wearing...”, “Put on/Take off...” todo oral, además de conectar el tópico anterior de las partes del cuerpo con este. Les ha entusiasmado tanto que van a jugar en casa a vestir sus muñecos en inglés lo que supone una situación perfecta de aprendizaje significativo. Después de estas actividades orales hemos hecho una “listening” del libro con el apoyo visual de un cómic. Como siempre el proceso ha sido escuchar dos veces, encontrar las palabras nuevas y descubrir su significado y finalmente leer el texto. Con respecto a la destreza de “reading” noto que este año el libro es muy flojo y apenas trae un par de comics muy sencillo respecto a las posibilidades de los niños. El año pasado había más actividades de lectura a lo que sumamos las transcripciones que les facilitaba después de escuchar la cinta, pero este año veo un déficit y el problema es que no tengo materiales para ampliar. He pensado facilitarles pequeños textos elaborados por mí pero me falta algo fundamental, el apoyo visual, la contextualización que ofrece una historia, un cuento, un cómic, los personajes del libro, etc. Por otro lado, otro claro déficit que observo en esta y casi

todas las editoriales es que no existe una programación cíclica y acumulativa real ni siquiera en vocabulario. sólo aparecen seis palabras respecto a la ropa cuando los niños han conseguido aprender conmigo unas 15, lo cual no me preocuparía si supiese que el curso que viene vuelven a retomar el tópico y amplían, pero no es así y llegan a la ESO con un vocabulario muy variado pero muy limitado. La defensa de las editoriales es que debe ser el profesor quien amplíe en función de sus alumnos pero es que resulta que los materiales y actividades que te proponen ya no te sirven porque giran en torno a seis palabras y dos estructuras lingüísticas con lo que todas las “listening”, los textos escritos..., están muy por debajo de las posibilidades del niño. No es que sean los niños muy listos sino que cada vez se les exige menos porque he tenido que ampliar todos los años con todas las clases de los tres colegios en los que he estado.

Viernes 20 de febrero de 2004

Ayer terminé de corregir los exámenes de inglés de 6º. Otra vez me he llevado una pequeña desilusión porque he vuelto a poner una actividad que no ha sabido realizar correctamente la mayoría. Concretamente fue la actividad de “reading” en la que tenían que leer un texto sobre el oso panda y contestar a unas preguntas. Como las respuestas a las preguntas eran fácilmente localizables en el texto y sé que los alumnos son capaces de reconocer fácilmente las preguntas si se las facilito, quise complicar algo más la actividad pidiéndoles que escribieran ellos dichas preguntas en inglés. Esto supone un proceso cognitivo más complicado porque se pasa de un reconocimiento de unas estructuras muy trabajadas en clase a la construcción de las mismas lo que requiere un buen dominio del “spelling” y sobre todo de la correcta estructuración de las cuestiones. Aunque las preguntas para obtener información concreta de un animal las hemos trabajado en clase, estas actividades han sido básicamente orales a excepción de dos o tres en que han tenido que realizar alguna entrevista y juegos en grupo con información escrita. Esto me hace reflexionar sobre el hecho de que no ha habido una práctica de “writing” tan extensa y rica como para que los alumnos hayan interiorizado la estructura correcta de las mismas de manera implícita, a través del uso. Si les hubiese explicado el presente simple de manera explícita, hablando de los auxiliares, la posición en las preguntas de los elementos de la oración, etc. seguido de actividades e incluso ejercicios (como hacen algunos compañeros) de práctica repetitiva estoy seguro de que hubiesen construido las preguntas correctamente. En mi opinión, los niños a pesar de tener tiempo para reflexionar no han tenido las herramientas gramaticales necesarias como para estructurar correctamente las preguntas y han tenido que recurrir a su intuición derivada del uso, de una práctica escasa para lograr un aprendizaje implícito de la gramática como nos enseñan en la facultad. El problema aquí está en exigir a los alumnos un conocimiento del funcionamiento de la lengua que no han podido desarrollar, pero de los errores se aprende y poco a poco estoy elaborando pruebas que se ajusten a la práctica del aula teniendo en cuenta unos resultados lógicos y aceptables en los exámenes. De todas maneras todo esto se podría evitar si realmente los libros de texto tuviesen un nivel adecuado a las capacidades de los niños y facilitasen unas pruebas serias, porque los controles que proponen son absurdos ya que estoy seguro que todos mis alumnos sacarían cerca del diez. Por otro lado, estoy contento porque la actividad central que fue la descripción de un avestruz la realizaron todos bastante bien lo que tienen mucho que ver con la cantidad de actividades comunicativas que realizaron en clase. Al mismo tiempo hubo niños que realizaron bien la actividad del “reading” y han sacado muy buena nota, y son precisamente aquellos que al no tener un conocimiento explícito gramatical se estudiaron las preguntas tipo y las estuvieron ensayando y practicando en casa, supongo que mediante ejercicios de repetición. Es decir, son los propios niños los que interiorizan la estructura mediante una práctica descontextualizada y repetitiva de la que yo pretendo huir. Me da la sensación de que tengo que cambiar un poco el tratamiento de la gramática que se nos ha inculcado en nuestra formación inicial y optar en este ciclo por una explicación explícita sencilla que dé lugar en vez de a ejercicios tradicionales a la práctica comunicativa que realizo normalmente, pero permitiendo al niño una doble vía de conocimiento gramatical la del uso de la lengua en situaciones comunicativas y la de mi explicación directa y explícita. Si no recuerdo mal Krashen ya planteó algo similar en una de sus hipótesis afirmando que el aprendizaje explícito sobre el funcionamiento de la lengua era utilizado por el niño cuando tenía tiempo para pensar, por ejemplo al escribir, y que cuando no lo tenía recurría, por ejemplo en una conversación oral, recurría al conocimiento implícito adquirido a través del uso. Con lo cual debo facilitarles ambas vías de aprendizaje y tratar la gramática como algo útil y necesario a estas edades en las que es muy difícil descubrir por uno mismo las reglas internas del funcionamiento de la lengua por el mero hecho de usarla.

Cambiando de tema, la mañana ha sido tranquila a pesar de la proximidad de los carnavales porque se acordó en la reunión de ciclo no realizar actividades relacionadas porque el AMPA ya se había encargado de la fiesta y el desfile de disfraces por la tarde. Respecto a este tema estoy a gusto en este centro porque

opinan lo mismo que yo y es que realizar fiestas de Navidad, Carnaval, etc. utilizando horario lectivo supone mucho tiempo y esfuerzo que el profesorado no tiene por qué asumir. Otra cosa es que contextualicemos las actividades de lengua, inglés, etc. con estas fiestas en cuanto que son significativas y otra es que estemos un mes antes relegando las programaciones a la fiesta de un sólo día por el hecho de tener contentos a los padres como ocurría el año pasado. Si tanto interés tienen existe una asociación de padres y unos talleres para este fin. A pesar de este acuerdo de ciclo, una compañera de las más mayores sigue haciendo lo que le da la gana, es de estas personas que sólo se dedican a su clase y no quieren saber nada del resto de profesionales ni del propio centro, pero el problema es que perjudica a los demás. Al hacer lo que quiere siembra precedentes en los niños haciéndonos quedar a los demás tutores como los malos provocando malestar en nuestros alumnos que no entienden la injusticia de por qué los compañeros de al lado sí se han disfrazado en clase y han bajado al patio.

Volviendo a las clases, hoy he dedicado las sesiones de inglés a corregir los exámenes con los alumnos ya que veo absurdo el hecho de dárselos porque sólo se van a fijar en la nota y no se va a producir el necesario proceso de reflexión. Por esta razón lo hemos vuelto a hacer entre todos exponiendo dudas y los problemas más comunes que es lo que realmente aporta información al docente sobre cuáles han sido las dificultades y lagunas más comunes. Me he dado cuenta de que hay alumnos que no prestan atención y son precisamente los que menos nota han sacado quizá porque al ver que han suspendido lo demás ya no tienen sentido y no ven la utilidad, con lo que insisto en convencerles de lo importante que es ver en que se ha fallado y por qué. Después de corregirlo en común me gusta establecer un debate en el que expongan sus quejas sobre la manera de la clase, cómo estudian en casa, cuales son las posibles causas de los suspensos, etc. lo que supone un ejercicio de coevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje esencial para mejorar como docente. Después de esto he repartido los proyectos ya corregidos y les he vuelto a insistir, sobre todo para animar a los suspensos, que esta no es la nota final ya que valoro también las destrezas orales, sus producciones y trabajos, la participación, la actitud y comportamiento, los deberes, etc. De esta manera también doy un toque de atención a aquellos alumnos que son más tímidos y que se piensan que por sacar un diez en el examen de destrezas escritas ya es suficiente. En este sentido estoy intentando quitarles la manía de asociar la nota de inglés y su destreza con la nota del examen escrito que ha supuesto durante mucho tiempo el único referente evaluativo. Lo triste es que como ya he escrito en este diario los criterios del boletín informativo no corresponden con esta concepción de la evaluación ni con los principios básicos de la didáctica reflejados en el currículo. Otra forma de animar a los suspensos es enseñarles e incluso realizar como ya lo hice en la evaluación anterior el control que propone el libro e insistirles en que estamos ampliando de cara a la ESO y que deben acostumbrarse a trabajar más.

Después del recreo he tenido clase con 5º de inglés. Como les he dejado hacer una careta en la hora de lengua como premio a su esfuerzo, aunque realmente ha sido por calmar su excitación respecto al carnaval, han estado más tranquilos en inglés. Desde que he tomado como referencia el libro de texto estoy mucho más tranquilo ya que me da mayor seguridad. Hoy después de repasar he explicado el proyecto que consiste en dibujar una isla desierta con diferentes elementos y lugares naturales y describirla utilizando la estructura “there is/there are” y las preposiciones de lugar y los puntos cardinales para situarlos en el espacio. Estos proyectos o tareas finales me parecen muy importantes porque permiten en todo momento que el niño sepa lo que aprende y para qué, que tenga un objetivo a corto plazo en la utilización de la lengua, porque a estas edades no les puedes hablar de que el inglés les va a ser muy útil en su profesión, etc. Hay que plantearles retos inmediatos, cercanos a través de los que puedan comprobar que los objetivos que nos hemos marcado al principio se cumplen y que realmente los contenidos que han aprendido y utilizado “funcionan”, los pueden utilizar en numerosos juegos y actividades. Es para mí esencial que nunca pierdan la perspectiva de qué aprenden y para qué por eso desde el principio mantengo una línea lógica que se traduce en presentar los elementos lingüísticos que necesitamos para el proyecto final (vocabulario, estructuras lingüísticas...), realizar una serie de actividades comunicativas para practicar y aprender a usar dichos contenidos y por último aplicar todos sus conocimientos en el proyecto final como culminación, objetivo y elemento de autoevaluación. El problema que conlleva esto es que un proyecto ambicioso requiere más contenidos (ampliación constante) y más actividades comunicativas para interiorizarlos pero el libro no responde a estas necesidades con lo cual tengo que estar constantemente haciendo más complicadas las actividades del libro, lo cual no siempre es posible. Por ejemplo, hoy han realizado en el activity book una actividad similar al proyecto pero en la que sólo tenían que escribir lo que había pero sin localizarlo en el espacio y con un vocabulario reducido a las ocho palabras del libro, cuando ellos dominan gracias al software unas 20. Ante las quejas de que era muy fácil he tenido que improvisar y decirles que no utilizasen el modelo de escritura que proponía el libro sino que describiesen el dibujo en su cuaderno, con lo cual hemos pasado de una actividad muy controlada a una

actividad de “writing” casi creativa. Lo mejor es que ha salido de ellos y que están muy motivados siempre pensando en el proyecto final.

Otra de las cuestiones que he notado en esta clase, y en el resto también, es su gran mejora en cuanto a la pronunciación de ciertos sonidos. Al igual que con la gramática, si el profesor pronuncia bien y enfatiza las diferencias fonéticas es posible, aunque lo dudo, que los niños con el tiempo y como resultado de la percepción de un input en inglés perciba estas diferencias y las incorpore a su “speaking”. En mi opinión es mucho más sencillo hacer explícitas estas diferencias, explicárselas y hacer que practiquen en clase y en casa delante del espejo, corrigiendo sus errores y reforzando su esfuerzo. Como casi todo, el aprendizaje del alumno depende de la insistencia e importancia que le da el docente, en este sentido he logrado que la pronunciación de sonidos como “sh, b/v, z, i:, o:, etc.” se convierta en un reto, en algo divertido, en un juego, hasta el punto de que he notado que algunos ya lo hacen inconscientemente.

Antes de irme a casa, un compañero me ha pasado una nota de dirección que me ha dejado muy sorprendido porque era una carta de dimisión del director dirigida a la Administración. En ella justificaba que la presión de los padres y la falta de confianza desde arriba con respecto a la Administración del presupuesto del centro y el hecho de pedir material a los niños siendo una escuela pública ha desencadenado esta decisión. Me estoy dando cuenta de que este cargo es muy ingrato ya que el beneficio profesional o económico no compensa las presiones de padres, compañeros y Administración a las que estas sometido. Yo siempre he tenido en mente la posibilidad de promoción profesional a través de la dirección pero estoy viendo que es un cargo que no se respeta ni compensa. Para mí la solución estaría en crear un cuerpo de directores al que se accediese por oposición, con dedicación plena, con una buena compensación económica y profesional y sobre todo con un mayor apoyo desde la Administración. Ahora lo que me preocupa es el desajuste que va a suponer un cambio de director si aceptan, que no creo, su dimisión, porque afectaría a los horarios de todos.

Ya por la tarde fui al centro porque tenía reunión con la madre de M.A. y allí no había nadie. Al preguntar que por qué al bedel me dijo que no había actividades extraescolares por la fiesta de carnaval, pero eso no significa que el profesorado no esté allí, más sabiendo que están todos los padres en el patio y en cualquier momento pueden necesitar algo y ver que no hay nadie responsable en el centro. Estas situaciones no me gustan nada porque si pasa algo el responsable soy yo en principio pero luego viene el problema de donde estaba mi compañera y lo que está claro es que yo no voy a responder por la irresponsabilidad de nadie. Cambiando de tema, vino la madre de este niño que es profesora de Secundaria, con lo cual centró la conversación en aspectos personales más que en educativos. Me contó la que estaba en trámites de separación y de qué manera estaba afectando esto al niño, la relación con su padre, etc. lo cual me ha hecho comprender muchos comportamientos del niño. Esta información también es muy útil, y aunque a veces hago alguna pregunta sobre la situación familiar centro todas las conversaciones en el aspecto académico y educativo a no ser que los padres saquen un tema personal concreto. Es posible que los compañeros entren de lleno en estos temas de la situación familiar pero a mí de momento me cuesta porque me parece violar un poco su intimidad, lo que está claro es que cada reunión con los padres es un mundo y no se pueden aplicar unas normas claras aunque sí unos criterios y pautas generales que echo de menos en mi formación inicial. Como me dejó un poco descolocado la vertiente que tomo la conversación, apenas la informé de los aspectos académicos que tenía preparados y me centré en establecer unas pautas comunes para mejorar el comportamiento del niño, aspectos con aumentar los refuerzos positivos, aumentar su participación en grupos diversos para fomentar su relación con los compañeros, animarle a participar en clase, etc. Concluimos que necesita mano dura, ante la falta de la figura paterna pero al mismo tiempo seguridad y afecto. Esto me hace pensar en la importancia de estas reuniones a pesar de que no me gustan y si pudiera las evitaría porque suponen para un profesor novel quizá las situaciones más comprometidas en cuanto que debes ofrecer explicaciones sobre tu trabajo que ni siquiera tu mismo conoces, aceptar críticas, proponer soluciones “mágicas” que no existen, etc. Al menos parece que esta función la van a reconocer económicamente.

Miércoles 25 de febrero de 2004

Hoy a primera hora he tenido clase de inglés con 5^oC. Después de repasar el vocabulario y las estructuras básicas he pasado a realizar una de las actividades centrales de la unidad y que tiene un alto poder evaluativo del “listening”. Se trata de un “picture dictation” en el que los alumnos deben situar en el espacio distintos dibujos siguiendo mis instrucciones en inglés. Es la misma actividad que pretendí realizar el otro día pero que aplacé porque no dominaban suficientemente los contenidos. Después de realizar las actividades de “listening”, mucho más sencillas, que propone el libro he decidido comenzar a

practicar esta actividad porque me parece una síntesis muy buena de todo lo que hemos trabajado. A partir de esta actividad de “listening” voy a desarrollar otras variantes para el resto de destrezas, para el “writing” he planteado el project en el que deben dibujar una isla con distintos elementos del campo y describirla utilizando “there is/ there are”, los puntos cardinales y las preposiciones de lugar. Para la destreza de “reading” tengo pendiente una actividad de lectura comprensiva consistente en un mapa en el que tienen que localizar el tesoro a partir de las instrucciones y pistas del texto. Finalmente para el desarrollo del “speaking”, realizaran un picture dictation en parejas.

La actividad en concreto ha sido un poco complicada porque tiendo a exigir bastante y he complicado al final las instrucciones quizá excesivamente. Estoy tranquilo porque lo esencial lo han realizado bien e incluso algunos todo. Después hemos corregido la actividad en común pero en inglés, utilizando las preguntas “Where is...?”, “What’s in...?” y “Is there/ are there...?”, con lo que han realizado sin darse cuenta una actividad de uso contextualizado de los contenidos muy útil. Finalmente, como ha sobrado algo de tiempo les he mandado describir qué contiene la isla y dónde se encuentra por escrito integrando ambas destrezas y pasando lo que hemos trabajado oralmente a un texto, ensayando para el project. Por otro lado, he visto bastantes dificultades para realizar estas actividades en algunos niños que no dominan todavía los contenidos básicos porque sólo se limitan a la práctica del aula, la cual no es suficiente si pretendo ampliar. El problema es que no saben estudiar inglés, solamente estudian el vocabulario y estructuras descontextualizadas, especialmente el spelling y piensan que con eso es suficiente o directamente que si un día no hay deberes no hace falta hacer nada. En este sentido, estoy intentando inculcarles otra manera de “practicar”, más que estudiar, inglés en casa reproduciendo este tipo de actividades centrales. Lo ideal es practicar con sus hermanos o padres en el caso de que tengan la oportunidad, o mejor con algún compañero de clase, o en último lugar solos pero reproduciendo oralmente y en alto lo que van haciendo. Por ejemplo, en esta unidad pueden inventarse distintas islas diciendo en inglés lo que van dibujando y donde esta para después describirlas por escrito. El problema sigue siendo que el oral sólo se se practica en el aula y sigue siendo insuficiente.

Después de esta clase he bajado a infantil. Estoy notando este año que cada vez me esfuerzo menos, no dentro del aula sino en cuanto a programación y preparación de las clases. Los dos primeros años era tanto el estrés que me suponía ir a infantil que resultó ser una de mis principales preocupaciones invirtiendo muchísimo tiempo en elaborar y buscar materiales, inventar actividades, establecer las rutinas, adaptarme a los niños, etc. Este año estoy más acostumbrado y ya no supone tanto trauma, es más, me divierto con los niños y estoy más relajado, pero al mismo tiempo estoy más confiado en mis posibilidades lo que hace que invierta mucho menos tiempo y esfuerzo en estas clases con respecto a otras, al contrario que antes. En parte es lógico porque la especial atención y el esfuerzo que he venido teniendo con infantil no era proporcional a su importancia real y soy consciente de que ningún compañero dedica tanto tiempo como yo. Supongo que con el tiempo mis clases en infantil entren en una dinámica en la que el esfuerzo sea más dentro del aula que fuera.

Después del recreo he ido a 6°C. Como todos los días hemos repasado el vocabulario básico preguntando directamente porque es la única manera de que se lo estudien. Por otro lado, el repaso de las estructuras básicas lo realizo como parte de las actividades, dentro de ellas ya que es la única manera de hacerlo de manera contextualizada. En este sentido siempre evito repasar las estructuras lingüísticas, como tradicionalmente se ha hecho, pidiendo a los niños que se inventen frases absurdas. Después del repaso hemos realizado la actividad central consistente en una “listening” apoyada en un texto escrito sobre una atleta y sus logros que después hemos leído y traducido. En este caso la traducción me ha parecido necesaria porque había expresiones y vocabulario nuevo que era necesario trabajar, aunque evito traducir cuando el input es totalmente comprensible para los niños porque no aporta nada a la comprensión y genera un hábito negativo, una tendencia posterior a traducir todo lo que se lee. Por una vez el libro de texto a propuesto una actividad que tenía pensada hacer y es la de realizar unas preguntas de comprensión, en este caso un “scanning”, ya que la información es muy precisa (marcas, tiempos, distancias, pruebas atléticas...). El único fallo es que las preguntas eran cerradas, de verdadero o falso, y muy apoyadas en el texto con lo cual la actividad les ha resultado muy fácil, lo único que la ha complicado ha sido que les pidiese repetir la pregunta que se hacía en la cinta. He tenido intención de hacer unas preguntas más abiertas, incluso que las inventasen ellos pero no me ha dado tiempo así que lo he aplazado para el próximo día.

La última sesión la he tenido con 3ªA. Sigue siendo un problema la excesiva diferencia de metodología ya que los niños cuando llego yo están sentados y en silencio trabajando individualmente con el libro y en cuanto me ven se produce un cambio de actitud radical. Por un lado es positiva su motivación hacia el

inglés, pero por otro lado hay algunos que no controlan su atención oral y eso me preocupa. Parece que lo que no es escrito no supone aprendizaje y no merece atención especial con lo que tengo que estar siempre encima porque los pierdo. Una forma es hacerles participar constantemente para generarles un estado de alerta continua pero es muy cansado. En mi opinión áreas tan movidas como el inglés en cursos tan bajos no deberían ser a última hora, incluso después de artística, porque el esfuerzo de atención auditiva es mucho. Otra cosa es con los mayores quienes tienen más capacidad para controlar su atención y aguantar el cansancio. Por otro lado, me veo impotente en ocasiones porque el castigo esporádico es ineficaz porque no son conductas voluntarias ni controlables para algunos, sino que debería ser un trabajo continuo en todas las áreas pero volvemos a los mismo: exigimos distintos tipos y clases de atención, y un niño que veo que se pierde en inglés por falta de atención o porque es muy movido puede ser un “santo” en matemáticas.

Por otro lado, me he dado cuenta de que esta mañana se me ha olvidado prepararme las clases. Esta es una costumbre que he adquirido y que consiste en realizar pequeñas programaciones, entendidas como distribución de las actividades en función del tiempo, que anoto en un papel con información como palabras clave, números de página del libro, actividades de reserva, etc. Aunque creía que no era tan importante hoy me he sentido un poco perdido a la hora de secuenciar las actividades y pasar de una a otra de manera fluida y conectada, lo que me ha hecho comprender lo importante de la microprogramación de cada sesión.

A pesar de esto, la sesión ha dado bastante de sí. Como siempre hemos repasado el vocabulario con realia y he pasado a la utilización oral de las estructuras necesarias para describir cómo va una persona vestida. Primero me he descrito a mí mismo, después entre todos a un niño y finalmente a una niña para que se dieran cuenta de la diferencia entre “I’m wearing”, “He’s wearing” y “She’s wearing”. Después de practicarlo oralmente he planteado una actividad de “writing” consistente en describir la ropa que lleva un compañero de clase por escrito. Como ampliación y dado que les ha encantado la actividad les he propuesto que describan a algún miembro de su familia.

Viernes 27 de febrero de 2004

Hoy a tercera hora he tenido clase de inglés con 6ºC. El otro día les mandé que preparasen en casa los materiales anexos al libro (tarjetas, peonza...) correspondientes a un juego. En realidad es un communicative drill en el que los niños cogen una tarjeta con una pregunta sobre una habilidad concreta (p.ej.: can you jump...?) y después giran la peonza de papel para comprobar la distancia o el tiempo correspondiente para completar dicha pregunta. Este juego tan simple consigue que los niños repitan sin darse cuenta la misma estructura unas 50 veces y utilicen una gran cantidad de vocabulario dentro de un contexto lúdico. Este tipo de actividades me hacen darme cuenta de lo fácil que es alcanzar los mismos objetivos cambiando el procedimiento y la situación de comunicación, ya que tradicionalmente se hubiese optado por un drill escrito u oral totalmente descontextualizado. Nada más entrar en clase me di cuenta que los niños estaban muy ilusionados y expectantes con este juego, con lo que ya empecé a intuir que su atención estaba en esta línea. Por esta razón he evitado al prepararme la clase introducir otra actividad central porque es posible que no se aprovechase al máximo y sobre todo porque podría extenderse y no dejar tiempo para el juego. En este sentido, evito si es posible desarrollar, aunque de tiempo, dos actividades centrales importantes porque una suele pisar a la otra y generalmente la segunda se realiza más deprisa y con la mente en la anterior, sobre todo si han estado excitados. Teniendo en cuenta esto tenía que decidir si realizarla nada más entrar respondiendo a su motivación o bien más adelante. Si realizo una actividad muy esperada al principio se genera una actividad excesiva (sobre todo en este tipo de juegos grupales) y una sobreexcitación que dificulta posteriormente volver a centrar su atención y mantener el orden inicial. Además son actividades que no puedes prolongar excesivamente porque se vuelven repetitivas y pierdes la oportunidad de “reciclarlas” en otro momento. Pero por otro lado, si dejas el juego para después como he hecho, se genera una expectativa constante que también les distrae a pesar de que les digas en qué momento de la sesión van a realizar la actividad. Por eso, sólo he planteado actividades iniciales de repaso, de corrección de producciones (corregimos en común el deporte del baseball que les mandé para casa) y del Activity Book. Lo difícil aquí es calcular el tiempo justo para realizar el juego de tal manera que no se quede corto, con la consiguiente desilusión de los niños, ni que se prolongue excesivamente porque pierde su interés inicial. En este caso, a pesar de la poca experiencia que tengo, los errores en este sentido me han permitido desarrollar la capacidad de calcular temporalmente cuanto pueden durar ciertas actividades y cada vez me equivoco menos, así que en este caso la actividad fue un éxito.

Antes del recreo ha venido el inspector y se ha producido una revolución en el centro. El director ha ido clase por clase avisando casi desenchajado. Yo no entiendo esta actitud de los compañeros con más experiencia cuando el que tendría que estar más preocupado podría ser yo como profesor novel. Mi relación con los inspectores ha sido muy escasa pero les considero profesionales que hacen su trabajo, quizá es que todavía no he tenido una mala experiencia.

Después del recreo he tenido clase con 5º. Hoy he dedicado gran parte de la clase a introducir el segundo proyecto consistente en elaborar un mapa del tesoro con instrucciones en inglés que permitan a cualquier compañero que lo lea situarse en el espacio y encontrar su situación. Para ello me he valido del libro que aunque cada vez es menos útil por las ampliaciones que he hecho, sí sirve para contextualizar e introducir por la sencillez de sus actividades. La actividad central era una “listening” en la que se daban una serie de órdenes en inglés muy simples (combinando ocho palabras de vocabulario y cuatro preposiciones de lugar) para que los niños sobre un mapa llegasen a un lugar concreto. Como era tan sencillo les he pedido no sólo la comprensión de la orden sino su retención y reproducción en inglés, de esta manera se daba una segunda oportunidad para comprender. Por otro lado se ha producido una situación que yo creo que es positiva y me anima a seguir exigiéndoles más y es el hecho de que espontáneamente se quejasen de la facilidad de las actividades del libro. Yo les he explicado que son actividades para practicar y empezar y que luego tendrán oportunidad de complicarlo, lo que ha sido una oportunidad perfecta para explicar el project. Para dar respuesta a sus intereses les he preguntado qué tipo de órdenes quieren dar a parte de las dos que propone el libro (“Go.../Don’t go...”) decidiendo otras dos en las que pudiesen contar los pasos (p.ej.: “Walk three steps north”) o girar sobre sí mismos (p.ej.: “Turn to south”). Ya he conseguido varias cosas muy importantes, primero que la actividad suponga un reto para ellos, que lo perciban como algo motivante y divertido (jugar al mapa del tesoro), que tenga una finalidad y un sentido (el juego en grupos) y hacerles partícipes del proceso decidiendo qué contenidos necesitan. Todas estas exigencias, sobre todo la última, las trabajamos mucho en la facultad en la asignatura de Psicología de la Instrucción dentro de la Licenciatura de Psicopedagogía. Esto me hace pensar lo útil e imprescindible que me está siendo la formación extra en el ámbito de la psicología, pero también que es algo opcional a pesar del déficit en este sentido que existe en la diplomatura de magisterio a pesar de que son conocimientos más útiles que las matemáticas, la música, etc. de las asignaturas de primero.

Por otro lado, pedí el primer proyecto para corregirle. Consistía en dibujar una isla con elementos del campo y después describirla diciendo lo que hay y su situación espacial. Me he llevado una gran decepción porque a pesar de que estuve bastante tiempo explicando qué quería muchos lo han hecho mal porque apenas han utilizado preposiciones de lugar, sólo puntos cardinales. Aunque les he echado la culpa por no atender he estado reflexionando para darme cuenta de que es algo generalizado y por tanto yo soy el culpable. Creo que el problema está en que me centro en la información oral y explico actividades a largo plazo como el proyecto sin darme cuenta de que la información se pierde y que cuando pasan varios días apenas se acuerdan. Tengo que esforzarme y darme cuenta de que mis conocimientos, mi capacidad de comprensión y retención, etc. no es la misma que la de ellos y por tanto debo apoyarme más en la pizarra y en ejemplos prácticos si quiero que todo vaya bien.

Lunes 1 de marzo de 2004

Hoy a primera hora he tenido clase de lengua española con 5º. Aunque en este diario no hago casi mención a esta área porque me estoy centrando en el inglés, me estoy dando cuenta de que la veo como algo externo que no es responsabilidad mía. Siempre me he considerado especialista en el área de lengua extranjera y la escasa experiencia que tengo se reduce a esta asignatura, pero las necesidades del centro me han “obligado” a realizar una serie de funciones para las que apenas estoy preparado teniendo en cuenta la formación inicial, especialmente la tutoría. Saco este tema porque cada vez es más alta la posibilidad de que me den destino por Primaria con lo cual todas estas reflexiones, este proceso de aprendizaje respecto a esta área apenas servirán de nada cuando de matemáticas, conocimiento del medio, etc., a un primero. Creo que la Administración se equivoca al no tener en cuenta este aspecto desperdiciando tiempo y esfuerzo en una formación concreta (becas, cursos, formación continua, formación inicial...) para después realizar funciones muy distintas, y eso de que un profesor puede enseñar todo es cierto a medias ya que implica empezar de cero en muchos aspectos. Esta especie de identidad o apego especial hacia el inglés hace que vea la asignatura de lengua y la tutoría como algo impuesto y aunque realizo mi trabajo lo mejor que puedo todos mis esfuerzos (recursos, ampliación de contenidos, elaboración de actividades...) los realizo dentro del área de inglés. Eso de que primero somos maestros y después especialistas no lo tengo muy claro entre otras razones porque la metodología, las

dificultades, los recursos..., a la hora de enseñar matemáticas nunca pueden ser los mismos que al enseñar inglés. Por otro lado, cada vez se acerca más la resolución del concurso de traslados y es un poco desmotivante trabajar y esforzarte sabiendo que te vas a ir y lo peor es que no sabes dónde.

A segunda hora he tenido clase con 3ºA. Se nota bastante la diferencia de cansancio y el hecho de que esta sesión sea una hora y no 45 minutos. Supongo que para el jefe de estudios es muy complicado elaborar los horarios cuando todos los tutores quieren que las asignaturas que consideran secundarias sean en las últimas sesiones. En este sentido, en función del grado de veteranía e influencia del compañero en cuestión es posible encontrarte con que das clase a un curso, como es este caso o en infantil, en las peores horas porque están cansados o bien sobreexcitados a la vuelta del recreo. Quizá es por esto que inconscientemente y a veces voluntariamente adapte la programación semanal para hacer coincidir la mejor sesión para introducir nuevos contenidos, explicar algo, realizar los controles o introducir actividades centrales. Con respecto a la sesión de hoy me he dado cuenta de que utilizo bastante el español en situaciones de estrés o cuando explico alguna actividad no muy común. Hoy hemos vuelto a practicar las estructuras “He’s wearing” y “She’s wearing” describiendo a un niño y a una niña en gran grupo. Como la realia es limitada les hemos añadido guantes, bufanda, abrigo, etc. que les han prestado los compañeros. Esta es una actividad que les encanta hasta el punto de que como todos los años noto que vienen más arreglados y con mayor combinación de colores. Después de esto realizamos la descripción por parejas de tal manera que cada niño describía al compañero oralmente y luego por escrito. Finalmente, V. sugirió la idea de describir a alguien sin decir quién es para que los demás lo adivinen así que lo realizamos aunque es bastante sencillo por lo que se dieron cuenta de que debían empezar por prendas de colores más comunes. Me gusta mucho y es muy útil que los alumnos planteen alternativas, juegos nuevos, ideas, etc. que yo siempre tengo en cuenta para que se sientan protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje lo que les hace implicarse más en el mismo aumentando su motivación y atención. Después de realizar este conjunto de actividades iniciales que son al mismo tiempo repaso y consolidación de contenidos me he dado cuenta de que se había ido bastante tiempo en esto y por tanto era mejor aplazar la actividad central del libro para la siguiente sesión. De todas formas me han pedido continuar con la actividad del oso pero este año apenas me da juego porque se nota que tienen conocimientos previos sobre este tópico. Aunque en la evaluación inicial me han dicho que no han dado la ropa otros años enseguida noto que no es cierto lo que pasa es que no se acuerdan posiblemente porque lo trabajaron en infantil y me da la sensación de que aunque no puedan producir las palabras nuevas sí las recuerdan de alguna manera lo que se ha reflejado en una gran facilidad para adquirir el vocabulario digamos básico o más común. Sería interesante comprobar si es cierto de que en infantil lo han trabajado porque esto demostraría que existe una predisposición a un aprendizaje posterior.

Al final de la sesión les he dado una de las actividades individuales para trabajar el spelling del vocabulario y las estructuras básicas lo cual me ha dado apenas diez minutos para poder corregir algo. Si fuera por mí, sólo corregiría las actividades de aquellos niños que tienen más dificultades porque realmente es una oportunidad para volvérselo a explicar y hacerles ver sus fallos en el contexto de una actividad concreta. Lo que ocurre es que los padres son muy exigentes en este sentido y pretenden que sus hijos tengan todo corregido lo antes posible sin plantearse qué les puede aportar realmente este hecho. Lo que está claro es que ahora mismo estoy desbordado respecto a esta función docente porque estoy ampliando bastante con lo que me encuentro con el Activity Book, el cuaderno, las actividades para casa, etc. de casi veinte niños. Pero es algo que ya no me obsesiona tanto porque lo que me preocupa es que aprendan y si realmente cometen errores persistentes me doy cuenta oralmente mucho antes que la corrección lo que a mí personalmente no me aporta nada, y a muchos niños tampoco si no se acompaña de una reflexión conjunta, pero esto los padres no se lo plantean, sólo ven si el cuaderno tiene algo rojo o no.

Después de esta clase he bajado a infantil. Sigo teniendo la sensación de que cada vez hago y me esfuerzo menos pero la verdad es que es difícil plantear actividades algo complejas cuando el tiempo es tan reducido. Entre unas cosas y otras dispongo de 40 minutos a la semana porque ha prevalecido la comodidad de las tutoras al elegir el horario que el beneficio de los niños. Como no se me hizo caso al principio no tengo más que decir pero luego que no vengan los padres quejándose de que el libro está sin tocar, porque del aprendizaje de sus hijos no tienen nada que decir modestia aparte. Hoy he hecho un esfuerzo para trabajarlo un poco pero va tan en contra de mis principios que estén coloreando que he pasado a contarles el cuento. Cada vez estoy más desmotivado por estas circunstancias y me preocupa entrar en la rutina de llegar a clase con los materiales e improvisar sin haberlo preparado antes. Creo que me vendría bien apuntarme a otro curso de metodología en infantil

para coger nuevas ideas y sobre todo para no perder el contacto con aquellas personas que se toman muy en serio este aprendizaje temprano frente a la indiferencia de algunos profesionales y padres.

Después del recreo he tenido que utilizar la sesión de tutoría (informática, lectura...) para volver a explicar los proyectos de inglés a mi clase de 5ºC. He decidido hacer esto porque los pocos que me lo han entregado tenían errores no en el spelling ni en la estructuración de las frases si no en el uso de las preposiciones, es decir no se han enterado bien de lo que pretendía con estos proyectos. Además, lo que me llamó la atención es que Adrian, un niño de los más atentos y de mayor nivel en clase también me preguntase nada más entrar cómo se hacía. El problema creo que esta en tratar de explicar una tarea de este tipo síntesis de todo lo trabajado dentro de una sesión pensando en pasar rápido a la siguiente actividad y a la vez intercalando el inglés. Esta vez lo he hecho en español y apoyándome más en la información visual, realizando en la pizarra un ejemplo, y entiendo que los niños al no tener ningún modelo de referencia ni haber anotado en su cuaderno lo que tienen que hacer, al pasar los días estén perdidos. Para evitar esto estoy guardando aquellas producciones de los alumnos (tareas, proyectos, actividades...) que pos su significación, esfuerzo, importancia de cara al aprendizaje, etc. son útiles de guardar por dos motivos: porque sirven de modelo a los niños y facilita la comprensión de lo que pretendo y porque me sirven de recordatorio de algunas actividades que he llevado a cabo en el aula y que no vienen en los libros, o bien como ejemplos de lo que se puede hacer de cara a los intercambios de ideas con los compañeros.

Martes 2 de marzo de 2004

Hoy a segunda hora he tenido clase con 6ºB. He preguntado el verbo “to be” para obligarles un poco a estudiar y he mandado unas frases en español para pasarlas a inglés. Soy consciente de que desde el punto de vista didáctico esto es una aberración pero considero que si se hace voluntariamente y con un sentido puede justificarse. Yo no pretendo un aprendizaje de la lengua ni siquiera la asimilación de unos contenidos y estructuras lingüísticas porque no voy a repetir este ejercicio tradicional, sino lo que pretendo es que conozcan que hay un sentido lógico en el funcionamiento del presente continuo y unas reglas gramaticales que pueden utilizar si es necesario. Esto mismo se podría conseguir mediante una práctica y un uso de la lengua constante pero llevaría mucho tiempo y además el libro sólo hace referencia a “He/ She/They” con lo que no tienen la referencia completa. De esta manera se acostumbra a reflexionar y buscar esa constante gramatical de cara a la ESO, y creo que al mismo tiempo no va a influir en mi metodología porque a partir de ahora no voy a hacer más referencia explícita a la gramática y mucho menos corregirles en este sentido de una manera directa, me voy a centrar en el uso de la lengua pero con un respaldo gramatical.

Por otro lado J. J. esta cada día peor. No trae los libros ni hace nada, no participa porque su nivel es mínimo y yo no le permito participar porque estropea al grupo y genera conflictos. He tenido solamente dos casos tan extremos de desmotivación, lo que pasa es que el del año pasado (Herminio) era peor porque su conducta era muy disruptiva (buscando que le echase de clase desde el principio) y perjudicaba al grupo. Este niño no molesta en exceso pero el caso es sangrante. A pesar de que el jefe de estudios y el tutor han hablado con su padre no ha habido resultados. Lo que está claro es que yo no puedo perder todos los días veinte minutos de clase en estar encima de él, riéndole y permitiendo que participe cuando lo único que hace es molestar. Lo siento mucho pero tengo la responsabilidad de enseñar a otros 19 niños que están hartos de que les molesten. Yo como especialista no voy a quedarme con el castigado un recreo ni voy a estar todos los días con conflictos, sino quiere hacer nada que no lo haga pero que no moleste a los demás. Yo soy responsable como tutor de mis alumnos y de cambiar su comportamiento si algún compañero se queja, es mi responsabilidad. Yo ya he informado de su comportamiento, y llega un momento en que por más que hagas no puedes obligar a un niño a estudiar ni a trabajar porque esta inmunizado (de tanto usarlo durante años) a las advertencias y castigos de los profesores, y sin la colaboración del padre, que podría suprimirle otros privilegios (televisión, salir a la calle, paga semanal...), es muy difícil y más siendo especialista.

Por otro lado, me he dado cuenta de que pretende llamar la atención constantemente porque se aburre. Yo al principio hacía caso de sus preguntas aunque fuesen absurdas pero me he dado cuenta de que su intención no es atender sino interrumpirme y hacerse el gracioso así que ahora aunque me ha costado porque me resulta muy duro, estoy ignorando todas sus intervenciones si no están directamente relacionadas con el aprendizaje del idioma. Parece que ha tenido resultado porque ya no molesta, además les he dicho que al que se ría de sus gracias o le haga caso va a recibir el mismo castigo, así que aunque parezca muy duro he conseguido aislarle. En cambio cuando pide ayuda de verdad o se interesa por algo

de lo que hacemos le hago caso y si es necesario se lo explico individualmente. Creo que de esta manera se está dando cuenta de que la única manera de integrarse en el aula e interactuar con los demás es aceptando las reglas y centrarse en la asignatura y que si no se esfuerza y trabaja no va a tener la oportunidad de participar en los juegos grupales que es lo que más le molesta. Quiero con esto que aprenda que al contrario que antes, las gracias y su mala conducta le aíslan en vez de integrarle y que puede ser el centro de atención sólo si trabaja y colabora en los juegos de equipo.

Antes del recreo he tenido clase con 5°C. De momento ya he dejado de obsesionarme con que voy retrasado con respecto a la compañera ya que me he dado cuenta de que debo confiar más en mi capacidad para sacar un buen curso adelante sobre todo cuando los dos años anteriores lo he hecho sin ayuda y sin compañeros. Pienso ir a mi ritmo con el objetivo de que aprendan. No obstante, de momento me he saltado una lección dentro de la unidad porque la considero de “relleno” y alejada en parte de los objetivos básicos del libro. También he hecho lo mismo con una obra de teatro en inglés ya que aunque la considero una actividad muy interesante y muy significativa pero el tiempo que requiere y la simplicidad del input (muy repetitivo y sin emoción para los alumnos) hace que no merezca la pena, no por la actividad en sí sino por cómo está planteada. Estoy seguro de que la compañera la está realizando pero yo me pregunto siempre qué aporta a los alumnos y sopeso ventajas e inconvenientes, y si no me convence prefiero ampliar y omitirla o bien aplazarla al final de curso por si sobra tiempo.

Hoy he hecho otro picture dictation para evaluar sin que ellos los sepan, es decir en un ambiente sin presión ni filtro afectivo alto, su mejoría en este aspecto, ya que la otra vez que lo hice quizá fue demasiado pronto y los resultados no fueron muy alentadores. Esta vez he notado una gran mejoría general como resultado de la práctica de “listening” en el aula y creo que el día del examen no van a tener ningún problema. Después de corregir en común el dibujo (se han ido alternando en la pizarra y a la hora de dictar) les he dado una actividad de “reading” que he preparado esta mañana, consistente en un texto escrito en el que se describe una isla. Esta actividad les ha parecido muy fácil porque tienen la posibilidad de pasar sobre la información cuantas veces quieran y les da la oportunidad de pensar con lo que queda claro que la destreza de “reading” les resulta más sencilla que la de “listening” a pesar de que ambas son receptivas. Casi todos lo han hecho perfecto, lo que me motiva ya que esta va a ser otra actividad del control del martes que viene. Finalmente mañana voy a plantear una actividad para evaluar por encima la destreza de “speaking”, sobre todo en aquellos niños de los que no dispongo una información clara de su progreso resultado de la observación constante. En este sentido, ahora mismo podría evaluar sin control y sin llevar una evaluación continua sistemática (tablas de observación, etc.) al 90% de la clase lo que a veces pone en duda la rentabilidad del gran esfuerzo que implican ciertas técnicas e instrumentos de evaluación que se plantean como imprescindibles durante la formación inicial hasta tal punto que si no los utilizas aunque no te aporten nada nuevo te sientes mal. Poco a poco, la práctica y el contacto real con el aula me está haciendo comprender que no todas las directrices que se nos dan en la facultad son viables o necesarias en ciertos contextos aunque es bueno tenerlas presentes.

Por último tengo que comentar el tema de los projects. Algunos lo han traído dos días fuera de plazo pero me he tenido que enfadar. Para que se acostumbren a organizarse, a distribuir su trabajo y esfuerzo y a presentar los trabajos dentro de los plazos les he bajado medio punto por cada día de retraso. Además algunos estaban bastante descuidados en presentación y contenido y se los he mandado repetir. Creo que en estos aspectos debo ser exigente porque es una forma de que se acostumbren a la dinámica de la ESO, a ser más responsables y a no dejar todo para el último día. Sigo insistiendo en el tema del esfuerzo acordándome de la asignatura de Psicología de la Instrucción donde el profesor nos instaba a dejar muy claro a nuestros alumnos que estudiar no era fácil, que supone esfuerzo, como así recoge ya la LOCE.

Miércoles 3 de marzo de 2004

A primera hora he tenido clase de inglés con 5°C. He decidido terminar esta unidad sobre el campo y no perder más tiempo, así que definitivamente me he saltado una de las lecciones que en mi opinión se aleja un poco de la dinámica y los objetivos básicos que pretendo lograr. Por eso hoy me he centrado en la realización de una serie de actividades de carácter evaluativo y que son una síntesis de todo lo trabajado hasta ahora y que voy a repetir el día del examen. Directamente no he repasado los contenidos básicos con los juegos de siempre porque quería ganar tiempo y la corrección de la primera actividad supone un repaso muy importante y amplio. Con esta actividad he querido evaluar la destreza de “reading”, más concretamente la de “scanning”, en este caso relativa a su capacidad para extraer información concreta sobre la posición de lugares en el espacio reproduciéndola gráficamente. Lo que he hecho ha sido sacar a un niño con buen nivel para que fuese dibujando en la pizarra la isla mientras los compañeros le dictaban

el texto. Todos lo habían hecho a excepción de Daniel ya que según él no lo entendía a pesar de no ser uno de los alumnos con menos capacidad. El problema estaba en que desconocía algunas palabras del vocabulario y había desistido a la primera. Aquí me he encontrado con una situación problemática que puede ser fruto de varias causas. La primera es que no ha estudiado el vocabulario suficientemente, y en este ciclo dejo esta responsabilidad al alumno a pesar de que lo trabajamos también en clase. En otros cursos inferiores todo el aprendizaje del vocabulario (oral y escrito) se realiza a través del uso, lo que supone mucha práctica en el aula, pero en ciclos superiores para ganar tiempo y centrarnos en las actividades comunicativas tienen que avanzar por su cuenta, como siempre les digo deben “dominar las herramientas que van a necesitar para construir la lengua”. Aunque soy muy constante y doy mucha importancia a la necesidad de reforzar el vocabulario en casa, siempre hay niños que no lo dominan y por tanto fracasan en el resto de actividades. La segunda razón es la falta de esfuerzo y consistencia ya que no tiene excusa su falta de interés por consultar el libro, su cuaderno o el diccionario, desmotivándose con la primera dificultad. Por último, era mi responsabilidad haber detectado esta laguna, lo que ocurre es que los sondeos y observaciones constantes suelen aportar más información sobre el progreso grupal que el individual. Después de razonar con Daniel y volverle a recordar lo importante que es repasar todos los días, dediqué un rato a preguntarles si la actividad les había parecido complicada y cuales habían sido los principales problemas ya que iba a ser una actividad del control. De esta puesta en común me di cuenta de que el “reading” no tiene excesiva complicación porque implica reconocer y no producir y aún es más fácil para ellos que el “listening” porque tienen el tiempo que quieren para pensar y la posibilidad de volver a la información otra vez de manera inmediata. Otra de las actividades que voy a incluir en la evaluación final va a ser un picture dictation con lo cual he preparado un ensayo general mediante una actividad por parejas en la que un niño dibuja una isla y se la dicta a su compañero quien tiene que dibujarla y viceversa. Además de trabajar las destrezas de “speaking” y “listening” de manera integrada, he querido aprovechar para trabajar la coevaluación dejándoles la responsabilidad de ayudar al compañero, evaluar el resultado (comparando ambos dibujos) y ponerle una nota. La actividad ha sido un éxito porque no la he planteado como competición sino como trabajo colaborativo y porque estaban muy motivados, quizá porque no están acostumbrados a este tipo de actividades. Finalmente, como ha sobrado tiempo, les he propuesto describir por escrito la isla que les ha dictado el compañero para reforzar la última destreza, ya que una de las actividades del examen va a ser precisamente describir un dibujo situando los elementos de la naturaleza en el espacio utilizando las preposiciones de lugar y los puntos cardinales.

Después del recreo he tenido clase con 6ºC. Aunque está en contra de todos los principios y teorías implícitas que he desarrollado durante mi formación inicial les he preguntado el verbo “To be” después de mandarles que se lo estudiaran en casa. El problema es que no encuentro otra forma de que asimilen ciertos contenidos lingüísticos más que a través de una práctica muy planificada la cual llevaría un tiempo del que no dispongo y que el libro tampoco contempla. En ninguna guía didáctica hacen referencia al verbo “to be” ni cómo explicar el presente simple, es como si la gramática, el funcionamiento interno de la lengua se adquiriese por ciencia infusa cuando ofrecen un uso de la lengua que en mi opinión no es suficiente. Ahora mismo introducen el presente continuo en medio de una lección sin venir a cuento y no hacen referencia de cómo el docente puede explicarlo, directamente pasan a su utilización dejando esta responsabilidad al profesor. De momento la solución que he encontrado ha sido explicarlo directamente, para qué sirve y cómo se construye, para lo cual es imprescindible que dominen el verbo “to be”. En mi opinión esta forma de actuar no perjudica a los alumnos si después de esta exposición te centras en el uso y la práctica de la lengua en situaciones comunicativas, sabes corregir los errores, no incides en la perfección gramatical de sus producciones, ..., pero al mismo tiempo les proporcionas un referente claro sobre el funcionamiento de la lengua que puedan utilizar cuando disponen del tiempo suficiente, sobre todo en el “writing”. Lo que me preocupa y tengo que observar es si a la hora de producir oralmente se preocupan demasiado o intentan aplicar estas pautas gramaticales lo que perjudicaría su fluidez y aumentaría el filtro afectivo, aunque los años anteriores no lo he detectado. Por otro lado, tampoco esta demás empezarles a acostumbrar a reflexionar sobre la lengua sobre todo cuando muchas madres me comentan el miedo que tienen al fracaso que se produce en inglés con el paso a Secundaria. Aunque no creo que sea tan generalizado sí que es cierto que en Primaria se deja excesivamente de lado las destrezas escritas y por tanto la corrección gramatical cuando precisamente en Secundaria es lo que más se suele valorar, centrándose en el estudio de la gramática como guía conductora del aprendizaje de los alumnos y de las programaciones, aunque como siempre no es bueno generalizar.

Después de preguntar, comprobando que han estudiado pasamos a hacer las actividades del libro, casi todas de “listening” y “speaking”, y no observé una preocupación excesiva por la corrección gramatical ya que sus producciones tenían fallos. En mi opinión, explicarles directamente el presente continuo

manteniendo la coherencia metodológica y didáctica de siempre no es más que ofrecerles otro recurso más al que pueden recurrir para mejorar su uso del inglés pero no un recurso que se imponga y que sea la causa de una corrección constante. Finalmente, creo que durante la formación inicial intentan evitar hasta tal punto que caigamos en un tratamiento tradicional de la gramática que terminan generándonos un rechazo excesivo a la misma cuando nos deberían enseñar estrategias para trabajarla adecuadamente en Primaria, sobre todo en el tercer ciclo cuando el pensamiento deductivo comienza a desarrollarse.

Viernes 5 de marzo de 2004

Hoy después del recreo he tenido clase de inglés con 5°C. Voy bastante mal de tiempo, al menos una unidad entera de retraso y según lo que he visto las que quedan son bastante importantes. En principio había omitido una lección que he podido reincorporar hoy porque al ser viernes no me interesa comenzar una nueva. También he aprovechado al final de la sesión para explicar la dinámica del control del martes y ha surgido un comentario de Jorge que me ha sorprendido y que muestra la errónea concepción que tienen los alumnos sobre la finalidad de estas pruebas. Este niño ha venido a decir que si aprueban todos suspende el profesor, es decir el éxito de los niños se interpreta como resultado de un examen fácil y no de su esfuerzo, y por tanto el profesor fracasa por no haber conseguido los suspensos. Esta situación me recuerda a un trabajo que hice en la facultad sobre las atribuciones causales, pero sobre todo a la tradicional visión de que el profesor va a “pillar” con los controles y su deseo es que suspendan cuantos más mejor. Sé que esta opinión no es generalizada, pero aún así siempre les he insistido en que estos controles son realmente actividades cuya finalidad es que aprendan y que por tanto son muy parecidas a las que hacemos en clase a diario. También les dejo claro, sobre todo para reducir su ansiedad y filtro afectivo ante estas pruebas, que es sólo una nota más y no la definitiva contando mucho más las intervenciones y las actividades de clase, los proyectos, etc. Automáticamente me han preguntado por qué son necesarios si lo que más cuenta es el trabajo diario y les he contestado que para tener más información en caso de duda, pero la verdad es que hay bastante presión de los padres, compañeros, equipo directivo, etc. En ningún lado pone que sea necesario realizar controles escritos de este tipo, en las directrices oficiales se habla de evaluación continua pero no de qué manera materializarla, en este sentido, existe por un lado la dificultad de llevarla a cabo (muchos profesionales se escudan en un examen objetivo) y por otro lado la fuerza de la tradición y la presión de los padres. A la mayoría no les sirve que les enseñen unas hojas de observación con las intervenciones de su hijo, su respuesta en las distintas situaciones de comunicación, etc. sino que buscan algo objetivo, un examen con nota numérica que puedan revisar, de lo contrario enseguida se corre la voz de que este profesor no evalúa ni realiza exámenes interpretándose como falta de trabajo o interés. Por lo tanto, creo que la mayoría, y mucho más yo, optamos por la evaluación continua pero rematamos con una prueba final que a veces no aporta, como en este caso, información novedosa porque hemos realizado actividades de este tipo bastantes veces y junto con los projects tengo suficientes datos. Después de esta aclaración sobre la verdadera finalidad de estas pruebas les he explicado qué actividades íbamos a realizar dándose cuenta que eran las que habíamos hecho hasta ahora, pero sobre todo he incidido en la finalidad de las mismas y qué pretendo evaluar con respecto a las cuatro destrezas básicas. Creo sinceramente que todo esto hace que los niños vayan más relajados al control, conscientes de lo que se les pide y viendo la coherencia con el trabajo diario.

Después he tenido clase con 6°B. Hoy la he dedicado a realizar después del repaso diario el juego de la peonza que consiste en realizar unas preguntas que vienen en un tablero del libro sobre si son capaces de realizar una acción al mismo tiempo que giran la peonza la cual les indica una distancia o tiempo determinado. En principio la actividad no tienen ningún problema porque se realiza en grupos de cuatro pudiendo, como he hecho, hacerlos heterogéneos en cuanto a nivel. Solamente hay dos casos (el de J. Jaime y el niño chino) de una diferencia de nivel tan extrema que desborda la posibilidad de realizar una adecuada atención a la diversidad sin modificar la estructura de la actividad. El primero no ha asistido a clase y al segundo como siempre me he limitado a no excluirle, sobre todo cuando ha traído la peonza con toda la ilusión. Le he puesto con el que he observado que es su mejor amigo y otros dos compañeros y les he pedido que le ayuden todo lo posible. He estado observando y he visto que aunque no era capaz de producir por sí mismo sí reproducía lo que sus compañeros le decía y llegó a captar el sentido de las preguntas, es decir sólo era capaz de defenderse mínimamente en el “listening” ya que el “speaking” y sobre todo la lectura y escritura le resultan inalcanzables sobre todo cuando apenas reconoce los grafemas del alfabeto español. Me quedo con lo positivo de su actitud y motivación (no por el inglés, sino por el juego en sí) y la gran ayuda de sus compañeros. El problema real aparece cuando la actividad es en parejas donde su bajo nivel perjudica al compañero e impide el normal desarrollo de la actividad; en estos casos (que intento evitar aumentando los grupos) sólo me queda la opción de que se ponga conmigo pero

esto me impide pasearme por la mesas y controlar y evaluar al resto. Es triste pero me conformo con que se lo haya pasado bien y no se haya sentido marginado, pero sigo considerando que se le debería sacar a apoyo al menos una hora de inglés. Me parece tan extraño que una compañera le esté dando apoyo y el tutor no que estoy empezando a pensar que realmente sí se ha decidido que lo haga (de hecho al principio de curso lo hizo varias veces) pero me le deja en el aula para tener la hora libre. Si es así me parece de una falta de profesionalidad increíble pero desafortunadamente me estoy dando cuenta de que estas cosas pasan.

Lunes 8 de marzo de 2004

A primera hora han venido unos voluntarios de la Cruz Roja a hablar a los niños de la situación de la educación en Mozambique y a recoger material escolar donado por los alumnos. Esta actividad casi imprevista, porque llamaron el viernes, me ha hecho trastocar todo lo que tenía previsto, incluso un control de lengua y la verdad es que me he llevado una gran desilusión. En principio los monitores eran demasiado jóvenes y no se traían el tema preparado con lo cual no fueron capaces de dar respuesta a las preguntas de los niños. Por otro lado les pusieron un vídeo no adaptado para niños de estas edades con datos y términos que no dominan y con imágenes un poco duras. Finalmente apenas hablaron de lo que a mí más me interesaba que eran las diferencias entre las escuelas de Mozambique y las españolas y tampoco dio tiempo a hacer la recogida de los materiales. Como esta situación me ha creado una sensación de malestar he tenido que dedicar la hora de tutoría a responder a esas preguntas, hacer la recogida de material, plantear un debate serio, etc. Me estoy dando cuenta de que cada vez son más las organizaciones y los recursos humanos, sobre todo voluntarios, que intervienen en la escuela, lo cual se agradece, pero también es necesario exigir una cierta calidad porque el tiempo es oro y yo he tenido que emplear mi tiempo y el de mis alumnos por causa de un trabajo mal hecho. El año pasado pasó algo parecido con un voluntario de esta organización en las actividades extraescolares que no era capaz de hacerse con los niños generando más perjuicio que beneficio. Lo que tengo claro es que es necesario un filtro, unos criterios de calidad porque cada vez son más las organizaciones que solicitan nuestro tiempo.

A segunda hora he bajado a 3ºA. Hoy tenía previsto hacer la actividad del collage con los recortes de ropa vistiendo a un personaje famoso libremente para después describirle oralmente y por escrito. A pesar de que insistí hacia la saciedad y como siempre me ocurre hubo niños que se han olvidado los recortes y yo, a pesar de que el año pasado lo hice, tampoco me acordé de traer revistas por si acaso. En este sentido me encontré con tres cuartos de la clase sin material con lo que tuve que aplazar la descripción oral de la actividad, que iba a hacer en parejas, y centrarme en la individual escrita a pesar de ir en contra de la prioridad de las destrezas orales frente a esta última. Como solución temporal decidí contarles el cuento de “El traje del emperador” en imágenes que tenía preparado por si acaso. El objetivo, aparte de familiarizarles con escuchar inglés en situaciones relajadas y cercanas, era plantear constantemente preguntas relativas a la ropa de los personajes que aparecía consiguiendo sin que se diesen cuenta su interacción y producción en inglés. Este es el segundo cuento que les leo y la verdad es que les encanta pero no siempre tengo el material apropiado para cada ocasión con lo que a veces la dinámica de la clase e incluso la programación semanal depende de los materiales de que dispones. Una vez leído el cuento, mientras unos preparaban los recortes mande al resto que hiciese la descripción pero a partir de un dibujo. La actividad resultó más o menos bien, peor que el año pasado, pero pretendo “reciclarla” más adelante. Por otro lado, me estoy dando cuenta de que me estoy quedando sin recursos y actividades de calidad por culpa del libro. En este sólo se plantean seis unidades para todo el año con lo cual cada una de ellas se hace eterna y eso que amplio mucho, sino, el libro está preparado para una temporalidad total de dos trimestres garantizando la consecución de todos los objetivos. Llega un momento en que la unidad no da más de sí porque han alcanzado con creces el objetivo básico que es desarrollar su capacidad de describir oralmente y por escrito (aunque el libro no lo plantea) lo que lleva puesto una persona en primera y tercera persona. A partir de aquí las actividades se vuelven en parte repetitivas no por su dinámica, que siempre pretendo que sea variada, sino por el tópico de fondo. En esta unidad concreta he introducido dos cuentos relacionados, una tarea final, he ampliado el vocabulario duplicando el del libro, he utilizado actividades escritas de los activity books de otras editoriales, etc. y aún así me sobra tiempo. Estoy pensando avanzar a mi ritmo y no alargar las unidades en exceso metiendo al final un nuevo tópico por mi cuenta como ya hacía constantemente el año pasado en el primer ciclo.

Antes del recreo, en la tercera sesión bajé a infantil. La unidad de las frutas casi está finalizada ya que reconocen oralmente y utilizan dentro del contexto de las actividades el vocabulario básico, interactúan y participan espontáneamente en el cuento, son capaces de entender y llevar a cabo órdenes sencillas en inglés relativas a la manera de comer la fruta (pelarla, lavarla, olerla, probarla...), etc. Ahora vendría la

unidad de la ropa pero estoy pensando iniciarla después de las vacaciones y aguantar estas tres semanas. Lo hago porque es una unidad importante, larga, en la que introduzco una nueva mascota, etc. y una interrupción puede ser negativa ya que supondría un repaso inicial muy importante. Tampoco quiero introducir otro tópico porque es poco tiempo así que estoy pensando en realizar un repaso general para cerrar este segundo trimestre e introducir aquellos cuentos que no tienen un tópico muy definido pero que permite trabajar y repasar muchos contenidos. Hoy en concreto les he llevado el cuento de los tres cerditos de una colección que me compré el primer año y que son especialmente diseñados para inglés (imágenes grandes, input repetitivo...). Lo bueno de estos cuentos clásicos es que les motivan mucho porque los conocen, son significativos y cercanos y te permite centrarte en los pequeños detalles (expresiones, vocabulario...) sabiendo que la comprensión global la tienes garantizada. El inconveniente frente a los no clásicos es que se “agotan” antes. Después de leerles el cuento hemos repasado con juegos de TPR las partes de la cara. Como es un tema conocido y las actividades son similares tengo que utilizar mucho la capacidad de sorpresa e innovación que dan las mascotas (tocarles las partes de la cara, darles un beso si lo hace bien, etc.). Por otro lado siempre he procurado lograr una conexión entre las actividades sobre todo la central (generalmente la canción o el cuento) y las derivadas (juegos de TPR, actividades de manipulación de realia, juegos con flashcards, etc.) pero me estoy dando cuenta de que tampoco es tan necesario porque después de “Los tres cerditos” he pasado a unos contenidos que no están directamente relacionados y no ha pasado absolutamente nada. Aunque no lo hago habitualmente esta libertad de temas y actividades me facilitan mucho el repaso.

Finalmente después del debate con 5°C sobre el tema de Mozambique he dado clase a 6ºB. Lo más notable de esta sesión se ha producido a la hora de repartir los deportes para hacer el proyecto final. Como siempre los criterios a la hora de elegir son el esfuerzo, el trabajo diario, el comportamiento y la participación lo que utilizo como incentivo y refuerzo, sobre todo para aquellos niños que necesitan alguna motivación. Respecto a esto no ha habido ningún conflicto porque todos aceptan los criterios pero si ha surgido un problema que no esperaba y que es propio de este tipo de actividades tan cercanas a sus intereses y es el conflicto que se produce entre lo que verdaderamente interesa al niño, y las necesidades lingüísticas y comunicativas que le surgen y que pueden no coincidir con su capacidad ni con los contenidos que hemos trabajado. Lo digo por una niña que quería elegir como deporte la equitación porque lo practica, otra la natación, etc. pero son deportes que a la hora de describir lo que eres capaz de hacer o no requieren o bien mucho vocabulario que no hemos manejado o bien apenas dan juego porque son un poco es a la hora de hablar de ellos a este nivel. Por lo tanto me ha surgido el dilema de si dar respuesta a sus verdaderas motivaciones o hacer que se ajusten a un trabajo cercano a lo trabajado en el aula y que me permita evaluar su progreso. O lo que es lo mismo me he tenido que plantear si el objetivo del “project” es puramente evaluativo o bien es una oportunidad para desarrollar su capacidad de expresión escrita de manera más libre y creativa como resultado de un proceso de investigación (uso de diccionario, ayuda del profesor, búsqueda en internet...). La solución ha sido más sencilla de lo que esperaba y me la ha dado la propia niña: hacer dos proyectos, uno del deporte que practica (lo que la costará mucho y seguramente tenga más carencias y fallos) dando respuesta a sus intereses y otro de un deporte de los trabajados en clase dando respuesta a mis objetivos evaluativos, de consolidación y de síntesis. La sorpresa ha surgido cuando espontáneamente todos han querido hacer dos deportes lo cual refleja su motivación así que por mí perfecto. Por otro lado, he tenido de nuevo un enfrentamiento con José Jaime porque ha tratado de boicotear la preparación del proyecto. Yo en parte le entiendo porque se debe de sentir muy inferior con respecto a los demás, sobre todo cuando todos expresan sus ganas de trabajar. Me he tenido que poner muy serio con él y le he dicho las cosas muy claras, aquí el que no se esfuerza, independientemente de su nivel y capacidad, no tiene ningún privilegio. Aunque reconozco que he sido duro con él y que mi intención no es marginarle lo que no puedo consentir es que a la hora de trabajar se desentienda y a la hora de las actividades en grupo quiera participar con un nivel que perjudica al resto.

Martes 9 de marzo de 2004

Hoy ha sido un día bastante tranquilo porque he tenido control de inglés y lengua con 5°C, aunque la verdad es que prefiero dar clase porque me aburre estar sin hacer nada. En Lengua no me complico y utilizo el control que propone el libro quizá porque me siento más inseguro para ampliar, saltarme lecciones, preparar mis propios controles, etc. pero en mi opinión son un poco simples. No obstante, estoy tranquilo porque las compañeras los utilizan y tienen muchos años de experiencia, aunque también puede ser por comodidad. Sin embargo lo que sí que hago es dictarles unas pocas preguntas de teoría porque creo que es importante que se acostumbren a estudiar los esquemas y definiciones que vienen en el libro y que pregunto a diario, lo que no se es porque no aparece un apartado teórico en estos controles. Donde sí

me he esforzado más ha sido en la realización del control de inglés. Ya ni siquiera me molesto en mirar las sugerencias del libro porque son absurdas ya que a nada que trabajes con los niños te das cuenta de que son capaces de mucho más y por tanto la evaluación tiene que ser proporcional al trabajo y esfuerzo diarios. Lo que me enseñaron en la facultad y que siempre tengo en cuenta es esta concordancia y coherencia de tal manera que las actividades que he propuesto, ya descritas anteriormente, coinciden con las actividades centrales y los proyectos que han realizado. Por lo general les ha parecido fácil cuando estoy seguro de que si hago el mismo examen en 5ºA o B aprobarían poquísimos ya que la profesora apenas amplía. Entiendo que suponga mucho esfuerzo pero mis alumnos tampoco son superdotados, simplemente me he dado cuenta de que el libro les queda corto y es mi obligación darles más ya que también es una forma de atención a la diversidad. No es mejor profesor el que sigue el libro al dictado y cumple con la programación como si fuese incorruptible como la compañera pretende hacerme ver. Estoy muy orgulloso de mi trabajo porque he conseguido los objetivos con creces.

Entre ambos controles he tenido clase con 6ºB. La actividad central de hoy ha sido un “Table game” basado en preguntas en presente continuo y “can”. La verdad es que esto de ampliar contenidos hace que tengas que estar constantemente adaptando las actividades del libro aunque no siempre se puede. Generalmente lo que hago es hacer la actividad tal cual y después añadir, por ejemplo preguntas más complicadas después de una “listening” o pidiéndoles que amplíen una producción escrita de alguna manera concreta. En esta ocasión lo que he hecho ha sido pedirles que escribieran preguntas nuevas en las casillas libres del juego más complicadas de tal manera que si no las respondían tenían que retrasar la ficha tres casillas. De esta manera tan simple he logrado primero una actividad de “writing” en grupo y después adaptar el juego a lo que estamos practicando porque si no, no les motivaría en absoluto. Por otro lado he tenido de nuevo el problema de J. J. y el niño chino. Al primero le he puesto con tres niñas en el grupo, las más calmadas y le he advertido que a la mínima que hiciese le ponía solo, al segundo no le he dicho nada porque se porta bien pero le he juntado con el niño con el que mejor se lleva y les he dicho que le ayudasen. El resultado ha sido bueno, el primero no se ha movido porque no soporta que le aisle y el segundo ha jugado sin utilizar nada el inglés pero por lo menos he conseguido que no se sienta desplazado. El juego se ha alargado más de lo preciso y me he encontrado con una dificultad que hace bastante que no se producía, el hecho de encontrarse en un umbral temporal de tal manera que si amplías el juego hasta el final de la clase puede que se aburran pero por otro lado no tienes tiempo para introducir otra actividad y no tienes disponible una de menos duración. Cuando preparé la clase esta mañana, después del juego tenía prevista una actividad de expresión escrita y otra de reserva de “listening” del Activity Book pero se ha alargado el juego lo suficiente para no poder introducirlas con lo que me he encontrado con diez minutos libres al final de la clase sin ocupación así que he decidido seguir con el juego a pesar del riesgo de saturar la actividad y convertirla en aburrida, pero dadas las características concretas de esta (competición, disposición grupal...) no ha habido problema. Me suele pasar esto en este tipo de juegos donde es difícil calcular el tiempo aunque cada vez menos.

Miércoles 10 de marzo de 2004

A primera hora he tenido inglés con 5ºC. Hemos comenzado la unidad relativa a la comida que es uno de los pocos tópicos que he visto que se reciclan. Como siempre y recordando la asignatura de psicopedagogía “Psicología de la Instrucción” he dedicado la primera sesión a dejar claros los objetivos del tema, los contenidos y estructuras lingüísticas que van a tener que manejar, los proyectos finales, etc. pero sobre todo sus conocimientos previos. Como es un tema que ya han dado desde infantil, sorprendentemente se acuerdan, les he dejado claro que deben ser ellos los que revisen el vocabulario y se pongan al día para empezar a utilizarlo en las actividades de clase cuanto antes. Por otro lado, han deducido enseguida que el objetivo del tema es aprender a expresar en inglés lo que quieren para comer y a decir lo que comen habitualmente en las tres comidas del día, a lo que yo he añadido la importancia de la comparación cultural. A partir de aquí han visto que van a necesitar las horas de nuevo y las estructuras de “likes and dislikes” lo que en mi opinión les motiva porque ven que lo que aprenden no se olvida sino que se reutiliza más adelante. Finalmente hemos negociado, o así se lo he hecho percibir, que habrá dos proyectos finales uno oral, consistente en un role play en un restaurante, y otro escrito sobre lo que comen habitualmente qué les gusta y qué no. Después de revisar rápidamente las lecciones de la unidad y establecer estos organizadores previos he hecho un esquema con las tres comidas y hemos empezado a anotar las horas en las que habitualmente se come en Gran Bretaña así como los alimentos. Este esquema general ha permitido iniciar, como pretendía, un debate sobre las características socioculturales que se pueden desprender de la comida. Al igual que todos los años les hablo de mi propia experiencia en Inglaterra y mis anécdotas con la comida lo que les encanta. La diferencia es que estoy en un centro donde los niños pertenecen a unas familias con mayor capacidad económica y desarrollo cultural y en este

sentido tienen más conocimientos previos sobre la cultura de otros países. Sergio habló de la comida en Francia, Adrián de los turistas en Tenerife, etc. lo que va a dar más juego a la hora de realizar la comparación cultural sin caer en tópicos.

Antes del recreo he bajado a infantil. He vuelto a contar el cuento de los tres cerditos pero esta vez he hecho que participaran más, primero a través de preguntas que responde el que quiere para no forzar a producir a nadie, y después animándoles a repetir las expresiones del input que se repiten. La verdad es que al participar más en el cuento han estado muy motivados y se han metido enseguida en la actividad, pero he querido ir un poco más allá y probar hasta dónde se implicarían en el cuento y por tanto en su input. He repartido los personajes y he hecho un pequeños simulacro dándoles la entrada o comienzo de las expresiones más repetidas y las han reproducido a la perfección lo que me ha sorprendido enormemente porque sólo he contado el cuento dos veces. Quizá he pecado en exceso a la hora de respetar los periodos de silencio dándome cuenta de que a veces no es una cuestión de tiempo sino de contexto, de situación comunicativa. En un cuento en el que hablo yo constantemente y ellos escuchan tienen pocas oportunidades de intervenir, en cambio en este pequeño role play han producido espontáneamente el input por el hecho de estar jugando. Esto me hace pensar que con más horas de inglés sería posible que interpretasen los cuentos como pequeñas obras de teatro como hacen en los colegios bilingües pero hay que ser conscientes de nuestras posibilidades, pero me encantaría hacerlo algún día para demostrar a los padres y compañeros que no valoran este aprendizaje temprano lo que son capaces de hacer los niños. Quizá el año que viene planteo un taller de teatro en inglés para los más pequeños a través de cuentos como una forma de reivindicar nuestra labor y conocer la verdadera capacidad de aprendizaje de los niños cuando se aumenta el tiempo de exposición al inglés.

Después del recreo he ido a 6^oC. Ya estamos terminando la unidad y la próxima semana entregan la tarea final sobre su deporte favorito. Hasta ahora les he expuesto en el tablón pero estoy pensando si sería positivo que saliesen a leerlo y lo expusiesen en público. Por un lado existe la ventaja de que se le da más valor a esta tarea y es posible que se esfuercen más, además es una forma de que poco a poco se acostumbren a vencer la excesiva vergüenza que tiene este grupo que en mi opinión no es una característica de personalidad de algún alumno sino que es el resultado de una dinámica de trabajo individual y escasa participación. No obstante, me enfrente al dilema de crear una situación tensa en el que el filtro afectivo aumente y tiendan a bloquearse aunque al ser sólo lectura es más sencillo y tampoco he planteado en el aula un clima de corrección gramatical que pueda empeorar esta situación. Me estoy planteando esto porque veo que tienen que espabilar un poco y la tutora me lo ha comentado y creo que es una responsabilidad de todos los profesores especialistas o no.

Viernes 12 de marzo de 2004

Nada más llegar al centro me he puesto a revisar en internet como siempre las últimas noticias sobre aspectos educativos, formación inicial, etc. Es la única manera de estar al día y que no se te pase una convocatoria porque en este sentido estamos abandonados por la Administración. Les interesa mucho en teoría la formación permanente y la innovación educativa pero nos abandonan sobre todos a los profesores principiantes a nuestra suerte sin preocuparles para nada nuestro proceso de socialización. En concreto he solicitado los cursos de metodología y didáctica para profesores en Inglaterra y me he dado cuenta de que es complicado ya que hay muy pocas plazas y los criterios son muy subjetivos. No tienen en cuenta por ejemplo si estas realizando una tesis doctoral o si estas empezando, sino que aplican un sorteo en último caso pudiendo tocarle a un compañero a punto de jubilarse que no ha participado nunca en nada y que lo considera un viaje pagado. En mi opinión tendría que ser para profesores con una cierta inquietud por su formación constante, pero estoy viendo que hay una doble moral por un lado nos marean con lo importante que es la formación continua y la calidad educativa pero por otro búscate la vida porque nadie te va a informar.

La primera clase de inglés que he tenido ha sido con 6^oC antes del recreo. Han entregado la actividad de "writing" "Supersport" consistente en dibujar a un superhéroe deportivo y escribir sobre lo que es capaz de hacer o no. Este tipo de actividades son muy útiles a la hora de que interioricen ciertas estructuras que se repiten pero de manera contextualizada y dando al niño la libertad para expresar en inglés lo que imagine. Me he dado cuenta de que este tipo de actividades en las que el niño tienen que decidir y usar la lengua con un grado de independencia importante son muy motivantes porque ven que sus producciones no son todas iguales sino que están personalizadas, ellos eligen y la elección supone mayor implicación y motivación hacia la tarea. Tengo que reconocer que se han esforzado mucho, en mi opinión más de lo que esperaba teniendo en cuenta la importancia que he dado a esta actividad no llegando a la exigencia del

project aunque lo han considerado así. Esta dedicación y esfuerzo me ha hecho cambiar mi forma de actuar en cuanto a la elaboración de la actividad e improvisar su tratamiento. Si como tenía pensado sólo la hubiese recogido para corregirla los alumnos se podrían haber sentido decepcionados por la poca exposición o resultado de su esfuerzo, así que elegí algunos al azar para mostrar el dibujo y que lo leyeran delante de la clase. Parece que en esta ocasión he sabido darme cuenta y dar respuesta al problema del equilibrio y coherencia entre el esfuerzo del alumno en sus producciones y el tratamiento que hace el profesor de estas refiriéndome a evaluación, control, exposición, refuerzo, etc. Alguna vez he cometido el error de no dar la suficiente importancia a ciertas actividades y esfuerzos del alumnado lo cual es muy perjudicial porque la próxima vez no se van a molestar. El problema es que sin conocer bien a tus alumnos no sabes verdaderamente si se han esforzado y han estado toda la tarde trabajando o bien te están tomando el pelo, con lo que te fijas en la calidad del trabajo lo cual no siempre es reflejo del esfuerzo. Cambiando de tema, la mayoría de los alumnos están consiguiendo un nivel de “writing” bastante bueno sin apenas errores gramaticales (lo cual es lógico porque tampoco son estructuras lingüísticas complejas) ni de spelling lo cual es muy importante para evitar el fracaso escolar en la ESO. Preguntando a los niños al principio de curso me dijeron que el año pasado apenas escribían, que era todo orla y lectura, y es algo generalizado teniendo en cuenta los libros de texto, por eso en el último ciclo aumento bastante las actividades de “writing” por medio de projects y actividades para casa, dejando las sesiones para trabajar el “speaking” y el “reading”. El principal problema que veo con estas destrezas sigue siendo el evaluarlas correctamente más que trabajarlas. La cuestión es que se trabajan pero de manera muy simple principalmente con communicative drills que propone el libro y casi sin actividades de lectura de textos de más de cinco líneas con lo cual puedes recoger información mientras las realizan pero en mi opinión no hay apenas qué evaluar. No es muy útil observar si pronuncia mal o bien una frase que se puede haber aprendido de memoria sino si es capaz de mantener una conversación más prolongada con fluidez o leer un texto de cierta extensión comprendiendo lo que dice. Creo que les ofrezco esa ampliación y alternativa a las limitaciones del libro pero soy consciente de que en una sesión estoy más pendiente del proceso en sí que de evaluar.

Finalmente, han salido cuatro o cinco alumnos al azar para leer sus trabajos. Todos lo han hecho bastante bien excepto una niña que se ha puesto muy nerviosa. Este problema se da sobre todo en el tercer ciclo donde los niños desarrollan mucho el sentido de la vergüenza lo que es otra dificultad más en esta asignatura. En edades inferiores no se da apenas esta circunstancia con lo que si tienes un poco de cuidado y tienes en cuenta la timidez de algún niño y la manera de corregir sus errores no se dan problemas de excesivo filtro afectivo. En cambio en niños de 11 o 12 años es bastante generalizado, no tanto por las situaciones en las que les puedo poner sino por su naturaleza. Lo noto por ejemplo a la hora de cantar las canciones, de hacer ciertos juegos, etc. en donde les tengo que “obligar” a participar porque si fuera por ellos no harían nada de este tipo. La cuestión es saber diferenciar la vergüenza inicial que una vez superada no afecta a la actividad y el verdadero bloqueo. En los casos en los que se que se produce intento que el alumno se sienta seguro en sus interacciones, por ejemplo en grupos en los que haya un amigo evitando sacarle delante de todos, pero estos casos son muy pocos.

Después del recreo he tenido clase con 5°C. El miércoles empezamos la lección sobre comida y he visto que dominan el vocabulario y las estructuras básicas así que hoy he vuelto a poner los esquemas básicos de la lección he hecho un repaso rápido y he ido directamente a la práctica. Soy consciente de que por el deseo de que tengan las ideas claras dedico mucho tiempo al repaso con lo cual luego voy atrasado en la programación. Tengo que acostumbrarme a que a medida que avanzamos el repaso no tiene que ser tan extenso como en las primeras sesiones sobre todo cuando los conocimientos previos son amplios, me cuesta mucho pero hoy lo he logrado. Aún así hay ocasiones en las que me lío a hablarles de mis estancias en Inglaterra y de las diferencias culturales con nuestro país lo cual les sorprende mucho generando muchas preguntas y pequeños debates que tengo que cortar porque se me va la sesión. De todas maneras voy a tener que utilizar la hora de tutoría para avanzar lo cual no he vuelto a comentárselo a ningún compañero porque me estoy dando cuenta de que todo lo que hablas al final se vuelve en tu contra. Espero que sea cierto lo que he oído de que es posible que aumenten a cuatro sesiones el inglés en detrimento de la Religión.

A última hora he ido con 6ºB. Para ser la última hora del Viernes les controlo bastante bien con respecto a cómo se portan con el tutor, eso sí, no les paso ni una ni me permito el lujo de hacer alguna broma porque enseguida se alteran y pierdo tiempo en poner orden con lo que la sesión de 45 minutos se me queda en nada. Aunque las actividades de clase son todas comunicativas reconozco que en ocasiones desconfío de su capacidad para lograr que los alumnos interioricen y consoliden las estructuras lingüísticas sobre todo en el “writing”, no por su naturaleza sino por el escaso tiempo de práctica. El libro introduce el presente

continuo solamente en su forma afirmativa y en tercera persona del singular y primera del plural y ofreciendo unas cuantas actividades muy simples. Yo no sé qué se pretende con esto pero sé lo que no se logra y es un dominio básico de este tiempo verbal. Como ya he explicado me ha tocado ampliarlo para que tuviesen una visión completa y sobre todo para que se pudiesen comunicar con libertad (p.ej.: pudiendo hablar de sí mismos y no solamente de terceras personas), el problema como siempre es que a partir de aquí estas solo y no tengo tiempo para preparar materiales ni actividades que logren una práctica comunicativa. Hoy lo que he hecho ha sido mandarles para casa que transformaran las oraciones de una actividad del libro en negativa y en interrogativa, lo cual me ha dado la sensación de estar violando todos los principios y convicciones que he adquirido en la formación inicial, pero no encuentro otra forma más directa de que practiquen estas estructuras teniendo en cuenta del tiempo, experiencia y materiales de los que dispongo.

Esta tarde he tenido la visita del padre de B. una niña de compensatoria con bastantes problemas de comunicación. Nada más conocer al padre me he dado cuenta de por qué la niña es así. Es un auténtico impresentable y ha venido a la defensiva quejándose de la hora de visita. Yo cuando me viene un padre de estos, en mi opinión con algún problema mental, tengo como prioridad no salir mal con él porque sino la niña está perdida porque todo van a ser negativas a la colaboración. Yo no sé si es que tengo cierta habilidad para tratar a las personas pero creo que le he caído bien porque en contra de lo que esperaba no he comenzado a hablarle de lo mal que esta su hija sino de sus mejoras y del mérito de los padres. Esta forma de actuar la aprendí en Psicopedagogía donde nos hablaron de cómo deberían ser las entrevistas del Orientador con los padres (en Magisterio algo tan importante ni lo mencionan) y de lo importante que es motivarles valorando su colaboración. Esta nueva actitud ha hecho que se relajara y fuera ganando confianza porque a pesar de que te dan ganas de decirle cuatro cosas con eso sólo consigues alejamiento y la negativa a colaborar. Aunque traté todos los temas educativos no quise abusar de la suerte y sacarle el tema de la higiene personal de la niña ya que este es un tema que aunque es muy importante no deja de ser muy delicado y prefiero abordarlo e otra reunión.

Lunes 15 de marzo de 2004

Después de dar lengua a primera hora he bajado a la clase de 3ºA. La actividad central de hoy ha sido el comic del libro que cierra cada lección manteniendo los mismos personajes. Esta actividad les encanta porque conecta con sus intereses y su vida diaria y sobre todo porque demuestran un gran interés en leer en inglés, igual que de escribir. En mi opinión supone un reto para ellos porque han trabajado siempre el oral pero al estar en tercero ven como en lengua materna avanzan en lectura y escritura y quieren llevar un paralelismo entre las dos lenguas. Es de las pocas actividades en que todos levantan la mano y casi suplican leer, incluso los que tienen peor nivel, cuando es una actividad en principio complicada por su falta de costumbre. Es posible que esta predisposición tenga mucho que ver con mi esfuerzo por evitar la corrección del error de manera directa tratando los fallos de pronunciación como algo a erradicar. En su lugar y gracias a los principios que adquirimos durante la formación inicial que nos alejan de caer en las prácticas tradicionales, lo que hago una vez escuchado y leído por mí todo seguido es que lean viñeta por viñeta, lo cual yo vuelvo a repetir proporcionándoles el input correcto de manera inmediata. Lo hago poco a poco porque es justo cuando cometen el error cuando se les debe en mi opinión ofrecer el modelo adecuado ya que si no es menos eficaz. Lo que sí que noto es que hay un interés por traducir lo que han leído que posiblemente les venga de atrás. Yo evito por todos los medios esa tendencia y les digo que si lo han entendido no es necesario, únicamente cuando hay alguna expresión que desconocen les digo la correspondencia en español pero siempre les insisto que no hay que traducir palabra por palabra porque muchas veces no coincide y que tampoco es necesario entender todo sino el significado de las historias. Poco a poco les estoy quitando el hábito de que después de leer algo hay que traducirlo entre otras razones porque muchos no harán el esfuerzo de extraer el significado del input si luego se lo facilitan en español. Después, realizamos una “listening” del Activity Book en el que tenían que colorear unas prendas de vestir lo cual está muy por debajo de sus posibilidades ya que sólo se maneja el vocabulario de los colores y de la ropa. En clase realizamos solamente de repaso actividades de “listening” mucho más complejas como describir la ropa que lleva un compañero (niño o niña según la estructura que utilicen) utilizando colores y adjetivos como “long/short”, “big/small”..., y los demás deben adivinar quién es. Todavía no he encontrado en los tres colegios en los que he estado un libro que desborde la capacidad de los niños, solamente he tenido el problema de la falta de conocimientos previos pero una vez trabajado las propuestas del libro se quedaban pequeñas. Cada vez estoy más convencido de que las editoriales quieren convencer por los ojos, con personajes y dibujos motivantes pero sin posibilidades de atender a la diversidad y tirando a lo bajo. Ahora me encuentro con niños muy capacitados que pueden dar mucho de sí, por ejemplo en lectura de textos un poco más largos, a los que tengo que dar respuesta porque si nos

limitáramos al libro les hacemos “tontos”. Además esta opinión la comparten, por lo que he visto, la mayoría de profesores en las distintas asignaturas, cada vez se exige menos y los docentes debemos ampliar más, si es que sabemos o podemos.

Después de esta clase he bajado a infantil. La verdad es que apenas se me ocurre ya que hacer para no iniciar el tópico ni el cuento de la siguiente lección. Reconozco que en infantil apenas llevo una programación marcada porque me limita mucho. La propuesta del libro ni la miro porque se centra mucho en actividades manuales de pintar, recortar, etc. con lo que no estoy de acuerdo así que sólo utilizo los materiales, los cuentos y las imágenes de dichos libros sobre el cuento correspondiente. En este sentido lo que hago es elegir un tópico cercano a los intereses de los niños y centrarme en un cuento como actividad central a partir del cual planteo y muchas veces improviso distintas actividades principalmente de TPR. Soy consciente de que la programación es importante pero en este caso me limita más que me ayuda ya que gran parte del tiempo estoy improvisando actividades en función de lo que ocurre en la clase. Los niños de esta edad son tan imprevisibles que te pueden echar abajo cualquier programación así que establezco una estructura básica (rutinas iniciales, cuento y actividades básicas) y el resto lo improviso. Por ejemplo, llevo varios días utilizando un muñeco que hay en 4C para establecer nuevas interacciones con la mascota de siempre y con los niños. Otro ejemplo de lo que comento se ha producido hoy cuando nada más llegar me han enseñado como locos un caracol que habían cogido en el patio; en vez de cambiar de tema y sacar la mascota con el riesgo de que estén distraídos con el caracol lo que he hecho ha sido incorporar aquello que es nuevo y les motiva a la clase. Aunque me sentí un poco ridículo saludamos al caracol en inglés aumentando mucho la producción espontánea queriendo todos hablar y después le cantaron todas las canciones que saben. Con una programación cerrada, por ejemplo la del libro, con la presión de tener que terminarlo no soy capaz de lograr esta improvisación constante. Después de la rutina de saludos les conté el cuento del tópico de animales, ya que les encanta recordar lo anterior, y pasamos a jugar con las “puppets” que trae esta editorial. Las actividades con juguetes, mascotas, marionetas..., son muy útiles para que reproduzcan espontáneamente mientras juegan parte del input del cuento, lo cual es muy útil para evaluar a algunos niños que realmente no sabes si te escuchan y asocian el input a las imágenes o sólo miran los dibujos del cuento. Comprobé que todos producían algo lo que me ha motivado mucho porque indica que procesan, además no lo hacían como resultado de una memorización por repetición, sino que construían lengua en contextos distintos utilizando expresiones y vocabulario no sólo del cuento sino de otras lecciones. Por otro lado, tengo el problema de que cuando les leo el cuento apenas les dejo intervenir libremente por la razón de que algunos empiezan a desvariar alejándose de mis objetivos y perdiendo un tiempo muy valioso. Quizá debería hacerles preguntas sencillas sobre las imágenes para desarrollar su comprensión, repasar y sobre todo mantener su atención mediante participación pero son tantos que surgen conflictos por intervenir y al final la lectura del cuento me lleva casi toda la sesión. De todas formas creo que esta alternativa de juego libre después del cuento es muy positiva ya que permite a todos intervenir y a mí evaluar.

Después del recreo he aprovechado la hora de tutoría con 5°C para avanzar con el inglés. Les he explicado que al ampliar y al hacer actividades que les gustan, como los role plays, los juegos comunicativos..., tenemos que aprovechar estos ratos para avanzar y no han puesto ninguna pega. La verdad es que este es el año de los tres que llevo como maestro que más estoy ampliando porque tienen una base sólida y muchos conocimientos previos de cada tópico con lo cual realmente si estoy consiguiendo que sean cíclicos y acumulativos en aquellos que se repiten. No estoy acostumbrado a esta comodidad ya que los dos años anteriores los niños partían casi de cero y me llevaba mucho tiempo solucionar las grandes lagunas que tenían. Ahora voy directamente a actividades más comunicativas porque dominan el vocabulario y las estructuras básicas, únicamente voy a realizar estos días algún communicative drill para afianzarlas y me centro directamente en la realización de varios role plays y juegos orales más libres. Para asegurarme la asimilación de las estructuras gramaticales y aprovechar al máximo las actividades controladas de asimilación y consolidación he hecho en la pizarra un esquema síntesis de las estructuras a utilizar. De esta manera logro tratar la gramática de manera directa pero no deductiva, como un recurso más al principio aunque como he podido observar apenas lo necesitan después de dos o tres actividades de repetición en situaciones de comunicación.

Martes 16 de marzo de 2004

Hoy a segunda hora he ido a dar inglés a la clase de 6ºB. La verdad es que es un grupo que ha sufrido una evolución muy positiva lo que me ha vuelto a demostrar que hay que tener cuidado con las expectativas y las preconcepciones. Me he dado cuenta de que a principio de curso todos los años elaboro una imagen mental de las clases a lo largo del primer mes (atención, trabajo, conocimientos previos...) pero no de

manera individual sino como compendio de todas las sensaciones. El problema es que generalmente hay algunos alumnos que por su comportamiento o bajo nivel destacan y hacen que lo generalice al resto determinando que es una clase “floja” o “difícil”. Esta primera impresión va a condicionar en parte (supongo que cada año menos) el tipo de actividades, el nivel de exigencia..., y lo curioso es que después del primer trimestre estas preconcepciones suelen cambiar. Esta clase en comparación con 6°C la he visto muy inferior a principio de curso, pero ahora mismo, posiblemente porque se han adaptado a mi metodología, es la que más y mejor trabaja. En cambio el otro grupo al ser más calmado es posible que tuviese un trato o al menos una actitud mejor al principio de curso cuando el comportamiento en clase se convierte en el principal referente y preocupación. Comento esto porque hoy me han entregado algunos niños de 6°B los “projects” sobre deportes y la verdad es que lo han trabajado muchísimo. No obstante, hay una niña que ha vuelto a utilizar el diccionario de manera incorrecta anotando la primera entrada sin considerar que no todas las palabras se pueden aplicar a cualquier contexto. La mayoría me consulta sus dudas y utiliza a veces el diccionario como recurso de investigación, para ampliar, etc. pero con cautela. A pesar de volver a explicar esto me he vuelto a encontrar con este problema y lo que más me preocupa es que esta niña adquiriera la costumbre de traducir palabra por palabra lo que quiere escribir utilizando el diccionario. También es cierto que por intentar dar respuesta a sus intereses ha elegido la gimnasia rítmica donde muchas de las acciones y terminología son muy complicadas (hacer el pino, el espagat...) sobrepasando mi léxico. Voy a tener que hablar directamente con ella y enseñarla como utilizarlo, pero también me gustaría que los libros de texto ya en el tercer ciclo incluyeran alguna actividad de manejo del diccionario como ocurre en el área de Lengua. Esto me hace pensar en las lagunas de la formación inicial donde tienden a enseñarnos técnicas didácticas relacionadas con recursos que realmente se utilizan menos como el video o internet por el hecho de ser más novedosos y en cambio dejan la utilización del diccionario al criterio del profesor cuando un mal uso puede generar hábitos negativos como la traducción palabra por palabra.

Después han realizado la actividad del cuestionario que prepararon en casa siguiendo el modelo del libro pero aplicando las ampliaciones de clase. La actividad ha resultado bastante bien y me ha indicado que este tema se está agotando ya que dominan perfectamente los contenidos. En este sentido, aunque tenía pensado no comenzar el tema siguiente hasta después de las vacaciones creo que estas dos semanas voy al menos a introducirlo presentando el vocabulario porque si no les puede llegar a aburrir el tópico aparte de que me estoy quedando sin ideas. Supongo que a medida que adquiriera más experiencia mi banco mental de actividades aumentará pero ahora mismo aunque es mucho mayor de dos años para acá (sobre todo porque he utilizado muchísimas editoriales distintas) es todavía limitado. Finalmente han realizado la actividad de expresión escrita “supersport” hablando de un personaje imaginario. Después de realizarla con 6°C me he dado cuenta de que no cuesta nada y es muy positivo adornarla en su presentación para aumentar su interés. Esta vez en vez de presentársela de manera “neutra” como una actividad más les he dicho que tienen que inventarse un superhéroe, ponerle nombre hacer un dibujo de él y escribir sobre lo que es capaz de hacer. He notado que han trabajado más rápido y más excitados que la otra clase en la que la presenté tal cual lo que me hace pensar que todavía en estas edades los principios didácticos que se aplican a los más pequeños son útiles. Muchas veces es tan importante como el profesor “vende” la actividad que la actividad en sí, lo cual he comprobado de nuevo en el cuestionario donde cada alumno ha adoptado un rol, el de un periodista deportivo y el de un atleta famoso.

Después de esta clase he ido a 5°C. La actividad central de hoy era un “communicative drill” oral en el que los alumnos tienen que completar una tabla de información preguntado a los compañeros si comen, beben, toman o quieren determinado alimentos en el desayuno, comida y cena. Esta es una actividad que hemos realizado en cada lección porque les gusta mucho ya que hablan sobre aspectos reales y cercanos a ellos no sobre niños que no conocen, de lo que abusan los libros de texto. Sin embargo hoy la actividad no ha salido bien por mi culpa ya que no he sabido calcular el tiempo y no he tenido en cuenta que la tabla estaba incompleta. De nuevo, por el afán de darles libertad les he dejado que eligieran ellos los alimentos sobre los que preguntar pero esto les ha llevado un tiempo que no he considerado con lo cual me he juntado con niños que ya querían empezar a preguntar mientras que otros todavía estaban completando la tabla. Además, he tenido que interrumpir la actividad porque terminaba la clase lo que no me gusta porque genera una gran frustración en los niños quienes corren para poder terminarla incluso pidiendo la información en español. El próximo día me tocará “reciclar” la actividad y preparar alguna ampliación para los que ya la tienen iniciada. Creo que la próxima vez voy a darles el mismo margen pero pidiéndoles que la preparen en casa, así no hay problemas de distintos ritmos de trabajo.

A última hora ha venido una compañera y me ha preguntado que si tenía algo preparado para el día del padre. La verdad es que se me ha olvidado por completo y me he quedado un poco cortado pero me ha

propuesto una idea para hacerla los tres quintos. Realmente la coordinación funciona al menos entre estas dos tutoras y yo lo cual me saca de apuros como este porque tengo la dificultad de tener que ejercer como tutor cuando no tengo el tiempo necesario para hacerlo. Creo que son conscientes de lo difícil que es ejercer esta función cuando estás la mayor parte del tiempo en otras clases como especialistas, ya que ellas tienen la posibilidad de coger alguna sesión para estas cosas. Lo más sorprendente es que tampoco me lo había planteado en inglés cuando el primer año daba mucha importancia a estas fiestas. Creo que me he acomodado un poco en este sentido y ya sólo trabajo el tópico de Christmas. En el caso de Halloween nunca lo he trabajado con los niños por razones que ya he explicado en este diario lo que implica que el día que lo quiera hacer apenas voy a disponer de recursos, materiales y actividades que no sean las del libro. Por eso voy a hacer un esfuerzo, no en cuanto a trabajo, sino en cuanto a considerar estos aspectos importantes para los niños y conectar el inglés con su vida diaria aunque opine que no aporta demasiado en cuanto al aprendizaje de la lengua.

Lunes 22 de marzo de 2004

Después de dar Lengua a mi clase he bajado a 3ºA. A veces me preocupa la escasa intervención en estas sesiones debido al alto número de alumnos, concretamente veinte, que en otras asignaturas no significa un problema pero que en esta área limita mucho la consecución de objetivos. Todavía recuerdo las clases del año pasado con una media de diez alumnos donde todos intervenían a diario y la práctica y evaluación de las destrezas orales era más sencilla. Este aspecto lo he comentado con las compañeras que llevan más años y coinciden en que se debería adoptar alguna medida como los desdoblamientos o el aumento de una hora de inglés porque en una clase de más de 15 alumnos la posibilidad de una práctica comunicativa de calidad es escasa. Esto se nota sobre todo en las actividades de gran grupo en donde por falta de tiempo sólo participan unos pocos y casi siempre los mismos si no tienes cuidado. Por otro lado, hoy he comenzado la lección relativa a los contenidos socioculturales relacionados con la unidad y que siempre presentan la misma estructura. Se trata de un “Scrapbook” o libro de recortes de una niña inglesa que va mostrando a lo largo de todas las unidades fotografías, notas escritas, etc. que intentan mostrar la cultura y la vida en su país. Creo que es lo único bueno del libro y la manera hasta ahora más original y menos estereotipada de tratar estos contenidos que he visto en los materiales de las editoriales que no suelen ir más allá de las fiestas típicas. Otro aspecto positivo es que estas unidades tampoco están limitadas al tópico que tratamos que en mi opinión es la razón por la que no se introducen en cada tema estos contenidos, encontrándonos con centros de interés como las partes del cuerpo o los animales que apenas tienen aspectos socioculturales asociados. En este caso es como un pequeño parón en la unidad que no perjudica en nada a su desarrollo y verdaderamente ofrece a los niños la oportunidad de comparar aspectos culturales más allá de Halloween o Easter. Concretamente hoy el “Scrapbook” trataba de la tradición en Gran Bretaña de pertenecer a un club de “boy scouts” o de “bownies” con todo lo que implica, y ofreciendo un input novedoso a los alumnos y sobre todo una oportunidad de comentar estas diferencias o aspectos comunes con su propia experiencia. En estos casos, como es lógico, la falta de competencia comunicativa hace que se expresen en español aunque sí que suelen salir anglicismos que anoto en la pizarra como manera muy sencilla de aumentar su vocabulario.

Antes del recreo he ido a infantil. La coordinadora me ha dado un sobre dirigido al responsable de inglés en el que venían las novedades. Es la primera vez que he podido acceder a esta información porque todo lo que nos llega siempre se lo quedan las compañeras y apenas nos informan a los provisionales posiblemente por el hecho de que piensan que no vamos a continuar y que por tanto nuestra opinión sobre la adquisición de materiales no es necesaria. Digo esto porque me he encontrado varias veces información de este tipo en algún rincón de la sala de profesores, y aunque es cierto que no es lógico que decidamos estas cuestiones por nuestra provisionalidad me es útil para conocer las novedades del mercado editorial. En concreto esta nueva propuesta supone más de lo mismo, un material muy manipulativo que ocupa casi todo el tiempo de la sesión y una serie de actividades asociadas de “listening” en las que tienes que poner el casete, sinceramente esto lo puede hacer cualquiera con unos conocimientos mínimos de inglés. Por otro lado, apenas hay sugerencias interesantes de actividades ni materiales de libre aplicación, es decir que estén íntimamente ligados al libro del niño. Desgraciadamente esta es una práctica habitual de las editoriales evitando así que aprovechemos los materiales de todas ellas aplicándolos a nuestra propia metodología y programación.

Después de bajar a infantil y del recreo he vuelto a mi tutoría de 5ºC para dar inglés. Me estoy dando cuenta de que ampliar los temas y dar libertad al alumno para expresarse libremente y sobre todo de forma real puede traer complicaciones de dominio de la lengua que se enseña. Digo esto porque me parece una de las principales razones por las que algunos compañeros se limitan sólo al libro y evitan a

toda costa alejarse de la seguridad del libro aplicando como mucho las ampliaciones que propone la editorial. En parte es lógico porque permite asegurarte el dominio del vocabulario y las estructuras que vas a utilizar y repasarlas de antemano, además las actividades comunicativas controladas y cerradas evitan preguntas y demandas comprometidas por parte de los alumnos. En mi caso ampliar los temas y dar mayor libertad al alumno para expresarse supone que este pueda requerir expresiones, vocabulario y estructuras que te pueden pillar por sorpresa y que pueden poner en peligro tu prestigio como docente frente a los niños, por ejemplo, como ya me ha pasado no acordarte de una palabra o escribirla de manera incorrecta, una duda que supere con creces los contenidos de este año y no sepas si responderla o cómo hacerlo, etc. Lo que está claro es que es positivo no intentar engañar a los niños ni intentar justificar tus errores o lagunas de formación sino aceptarlos de manera natural y enseñarles procedimientos para solucionarlas. De esta manera los alumnos te siguen respetando y aprenden a reconocer también sus propios fallos y limitaciones. Una situación que me ocurre a menudo y que el primer año me generaba mucha ansiedad y sentimiento de fracaso como docente es que me preguntasen por una palabra que no conociese, ante lo cual me hacía el sordo hasta que el niño se cansaba, les remitía al diccionario o incluso me inventaba la palabra si no podía salir de la situación. Actualmente simplemente digo la verdad que no lo sé o no me acuerdo y buscamos toda la clase en el diccionario. Poco a poco este año están utilizando con soltura el diccionario que se ha convertido en una herramienta más de las clases de inglés. Creo que les he enseñado a utilizarlo sin caer en el error de la dependencia que yo experimenté cuando iba al colegio y que suponía la incapacidad percibida de entender un texto sino buscaba cada palabra desconocida en el diccionario, o bien la tendencia a utilizarlo cuando quería escribir un texto literalmente después de haberlo pensado en español. Creo que esto lo he evitado porque sólo lo utilizamos cuando realmente perjudica la expresión o la comprensión facilitando el desarrollo de otras capacidades esenciales como inferir significados por el contexto. Por otro lado, otra manera de fomentar su uso de manera motivante consiste en anotar en la pizarra alguna palabra significativa que he utilizado, que desconocen y que es clave para comprender un mensaje. Cada vez que hago esto sacan todos su diccionario y empiezan a buscar como locos no solamente la palabra sino la acepción más adecuada según el contexto evitando así el problema que tengo en 6ºB con la niña que anota siempre la primera.

Volviendo a la sesión, la actividad central de hoy ha sido una receta de cocina que hemos trabajado mediante “listening” y “reading”. Aunque el input que contenía era bastante útil por los verbos que incluía el procedimiento he pensado que iba a ser una actividad no demasiado motivante resultando todo lo contrario ya que todos pensaban realizarla en casa nada más llegar. Esto me vuelve a demostrar que mis gustos e intereses pueden hacerme percibir la adecuación de una actividad de manera errónea y posiblemente no hubiese realizado esta sino hubiese sido por el input que contenía.

Ya por la tarde me ha tocado ir al centro para hacer la segunda reunión general con los padres. Generalmente no se suele hacer por el hecho de que ya citas a todos individualmente pero el director se ha empeñado a pesar de la opinión contraria del profesorado del ciclo. La verdad es que acordándome de los tipos de director que analizamos durante la formación inicial este podría encuadrarse en el de dictatorial ya que en mi opinión no tiene mano izquierda, todo problema lo magnifica y empeora y exige un cumplimiento estricto de las normas bajo una vigilancia constante. Yo de momento me mantengo al margen y le evito (incluso físicamente si lo veo por el pasillo) porque cada vez que me encuentro con él me habla de aspectos negativos del centro en vez de apoyarme y reconocer mi trabajo como han hecho varios compañeros animándome mucho. Mi intención es permanecer neutral ante los problemas que no me afectan directamente y dejar que pase el tiempo porque no me fio nada de este hombre ni como persona ni como profesional y me puede buscar las vueltas.

Volviendo a la reunión con los padres esta no ha sido demasiado comprometida hacia mi persona, ya que parece que los padres están contentos con mi trabajo pero ha habido unos pocos que han arremetido contra mi compañero de matemáticas poniendo en duda su profesionalidad. Yo ya me esperaba esto así que he permanecido neutral intentando defenderle y argumentando que cada docente tiene su propia metodología, que las asignaturas son diferentes, etc. pero los argumentos que me han dado se que son ciertos al menos en parte, sobre todo el hecho de que no impone respeto y la clase se le va de las manos. Yo con toda la buena intención les propuse una reunión con él y conmigo para aclarar todo pero ahora me arrepiento porque sé que le van a machacar. Lo he comentado con mis compañeros, segundo error que he cometido, y me han sugerido que lo consultase al director quien ha sacado las cosas de quicio, lo que está claro es que no vuelvo a comentar nada con nadie y los problemas que me surjan los resolveré como tutor de la manera más discreta posible porque me da la sensación de que he traicionado a un compañero independientemente de que haya cometido fallos. Si no nos defendemos entre nosotros ante los padres estos se van a meter en todas las asuntos y van a cuestionar constantemente nuestra labor. Me siento mal

conmigo mismo por lo ocurrido pero es resultado de mi falta de experiencia. sólo me ha animado la posibilidad de promocionar internamente al cuerpo de Secundaria por Psicopedagogía ya que me he enterado que es bastante asequible. Estas puertas abiertas me animan mucho ya que sólo el hecho de pensar en días como este que voy a ser toda la vida maestro me produce claustrofobia, sobre todo porque no me veo con cincuenta años dando clase en infantil.

Miércoles 24 de marzo de 2004

Esta mañana a primera hora he tenido clase con 5^oC de inglés. Hoy no sé por qué razón les he hablado casi toda la clase en inglés con la sensación de que entendían casi todo el input. Me da la impresión que en la utilización del inglés, que no se puede imponer como norma fija durante todas las sesiones por mucho que se nos intentara inculcar en la formación inicial, hay fases de distinta intensidad dependiendo del contexto. El primer factor lógicamente es la capacidad del alumno y el grado de discriminación auditiva que posean. En los dos años anteriores he estado con alumnos a quienes apenas se les había hablado en inglés y por tanto el proceso tenía que ser progresivo sin forzarlo porque puede generar rechazo. Paradójicamente me he encontrado hablando toda la sesión en inglés a niños de tres años siendo su primer contacto con la lengua extranjera y al mismo tiempo alternando ambas lenguas en quinto de Primaria. También he notado que cuando voy mal de tiempo ya sea en la programación o al final de una clase inconscientemente utilizo el español quizá porque me da una mayor seguridad respecto a la comprensión de mis alumnos y una sensación de ganar tiempo, y en cierta manera es cierto. Con respecto al desarrollo de una unidad he notado que el uso del inglés es generalizado al principio excepto a la hora de introducir y explicar los nuevos contenidos posiblemente ante el riesgo de que una mala comprensión perjudique el posterior aprendizaje del alumno. En mi opinión, no creo que el tema del uso constante o no de la lengua inglesa en el aula sea una cuestión de falta de capacidad del docente o una cuestión de comodidad, sino más bien es un conflicto o un dilema entre el deseo de facilitar al máximo la comprensión y el aprendizaje de los alumnos y la necesidad de utilizar la lengua inglesa como medio para desarrollar la destreza del “listening”. Creo que la clave está en que el input debe ser significativo y hay ocasiones en que la complejidad de lo que se quiere transmitir no permite que este lo sea y si se insiste en seguir utilizándola peligra la comprensión. Definitivamente creo que desde la formación inicial se nos ha planteado de nuevo una situación ideal, con niños perfectos que asimilan cualquier input cuando no es cierto y sobre todo cuando el contenido de ese input cambia y se complica.

Centrándome en la sesión de hoy la actividad central ha sido una actividad de “listening” bastante buena. Consistía en escuchar a unos niños que pedían alimentos de un menú mientras los niños debían seleccionarlos utilizando unas cartas. Pensé por un momento facilitarles la transcripción, pero viendo la simpleza del input (básicamente era vocabulario) no lo he visto útil y al igual que ocurre con las traducciones no quiero generar una asociación o hábito que les permita relajarse en una destreza porque tienen el apoyo de otra. Lo que sí que hice viendo el éxito de esta actividad fue ampliarla, lo cual ya tenía pensado, pero esta vez jugando en parejas. Para motivarles más e ir ensayando el project oral, en este caso el role play del restaurante, tenían que repartirse los personajes de “waiter” y “customer” y preparar una pequeña conversación siguiendo el modelo del libro pero añadiendo libremente los saludos y expresiones que necesitasen con lo que he convertido una actividad de “listening” en otra que integre el “speaking” y menos dirigida. La verdad es que les ha encantado y me ha sorprendido cómo se han metido en su papel. Ante este aprovechamiento de una verdadera situación de comunicación no he tenido más remedio que centrarme en ella y ampliarla aplazando las demás actividades que tenía preparadas para la siguiente sesión. Te das cuenta de que estas oportunidades no las puedes desaprovechar, así que manteniendo la estructura de la actividad he improvisado una variación consistente en hacer un pedido telefónico a una pizzería señalando los ingredientes de la pizza. Ellos se lo han tomado como una actividad nueva al cambiar la situación de comunicación y he conseguido que estuviesen hablando en inglés y practicando las estructuras del tema hasta el final de la sesión.

Después de lengua he bajado a infantil algo desmotivado por la situación. Cada vez me da menos tiempo a realizar mi trabajo con lo cual no supero las rutinas básicas al no poder introducir juegos novedosos después del cuento, hasta el punto de que estoy pensando en la próxima unidad suprimir este. Además los niños suben del patio excitados y cansados y se vuelve a perder tiempo en lo que se quitan las chaquetas y se sientan. Ya el colmo ha sido cuando una tutora me ha insinuado que les recoja en el patio y les suba, cosa que me niego a hacer subiendo directamente a la clase y esperando a los niños de tal manera que si no suben a tiempo no es mi problema. Sé que debería comentárselo, pero también sé que a ciertas personas hablarles de lo que hacen mal supone que no te hablen en todo el curso y eso cuando eres novel es un aspecto esencial. Quieres quedar con todos bien en un deseo de agradar como quien entra en un

grupo de amigos nuevo superando tu conciencia de profesional con lo cual tragas al principio de curso con ciertos comportamientos que no ves lógicos y que se convierten en rutinarios con lo que luego es difícil cambiarlos. Ya el año pasado me tocó estar dos meses con una tutora dentro de clase controlándome por el hecho de no decirle el primer día que se marchara, pero de todo se aprende y este año no ha ocurrido. Supongo que el año que viene al principio de curso insistiré al jefe o jefa de estudios que no me ponga infantil justo antes o después de sus recreos porque tengo el mismo derecho a trabajar con niños descansados, pero el peso de ser tutor hace que se marginen siempre ciertas áreas a las peores horas.

Después del recreo he dado clase a 6^oC. Hemos comenzado la unidad de la ciudad aunque mi intención era haber prolongado la anterior hasta las vacaciones para evitar una interrupción pero esto supondría volver excesivamente sobre los mismos contenidos creando aburrimiento. Generalmente trato de dejar cerradas las lecciones antes de las vacaciones pero de momento no controlo bien la temporalización a largo plazo. Veo a los compañeros como llevan esto a rajatabla realizando temporalizaciones anuales por quincenas e incluso semanas de manera muy exacta cuando yo como mucho calculo las unidades por trimestres. Aquí veo un problema y es el de que no todas las lecciones son iguales y por tanto no se puede realizar una simple división para programar y administrar el tiempo, porque los alumnos pueden tener más o menos conocimientos previos, el tópico puede ser más simple y con menos contenidos asociados, etc. con lo cual si te obsesionas puedes tratar la consecución de distintos objetivos por igual dedicando el mismo tiempo a contenidos diferentes. En mi caso lo que hago es tener como referente el aprendizaje de mis alumnos de tal manera que hasta que no alcanzan los objetivos marcados no paso a otra lección, porque si no, la temporalización y la consiguiente programación se convierten en una limitación de tu trabajo más que en una ayuda.

Volviendo a la sesión de hoy, he vuelto a realizar lo que puede ser una de mis primeras rutinas que ya he explicado en este diario. Cada vez que comienzo un tema nuevo y siguiendo las directrices que nos dieron en la asignatura “Psicología de la Instrucción” establezco los organizadores previos. Lo primero que les pido es que echen un vistazo a la lección y que intenten adivinar cuál es el objetivo esencial, qué creen que van a aprender. Anoto en un “brainstorming” sus sugerencias y las comentamos hasta elegir la que más se aproxima, preguntándoles a continuación qué aspectos de la lengua necesitamos para conseguirlo. El objetivo que propusieron fue “aprender a preguntar en inglés por una dirección y entender las instrucciones que nos dan y aprender a dirigir a una persona que nos pregunta por un lugar”, de donde salió la necesidad de conocer el vocabulario sobre los lugares y edificios más importantes de una ciudad, el tipo de instrucciones que podemos dar (turn right, go along, go across...), y cómo preguntar cómo llegar a un sitio o dónde está un sitio (“Where is...?”, “How can I get to...?”).

Con toda esta información he realizado un esquema en la pizarra y lo han copiado en la pizarra como referente constante porque saben que una vez dominados estos contenidos con prácticas más controladas pasaremos a situaciones de comunicación más complejas como los “role-play”s. Por tanto, hemos comenzado presentando el vocabulario de la unidad (el cual dominan bastante) y lo hemos ampliado según sus intereses. Igual ha ocurrido con los otros dos apartados a pesar de no haberlos iniciado todavía, pero está claro que los contenidos no los marca el libro sino las necesidades de los niños para expresarse y está claro que con ocho palabras de lugares y tres instrucciones (“turn left”, “turn right” y “go along”) no es suficiente. La dificultad está ahora en alternar lo que propone y trabaja el libro con las ampliaciones que hemos realizado.

A última hora he bajado a 3^oA. Tenía pensado hacerles el control el viernes pero como la sesión de evaluación es el próximo lunes así tengo más tiempo de corregir. Cada vez tengo más cuidado y me planteo cómo hacer el control de manera que trabaje el mayor número de destrezas, evaluando un aprendizaje real, utilizando actividades lo más significativas posibles y cercanas al trabajo en clase, etc. En este sentido, veo la diferencia con el primer año y me siento bastante orgulloso porque a pesar de que nunca he caído en un planteamiento tradicional del examen sí que me centraba en la destreza del “writing”. En este caso he planteado tres actividades para valorar el “reading”, el “listening” y el “writing” muy similares a las trabajadas en clase y he intentado disminuir la tensión hasta tal punto que varios niños me han dicho que el control ha sido divertido lo cual me alegra. No obstante tengo el problema de que en este tipo de exámenes es complicado introducir una actividad de “speaking” y que además sea significativa así que tengo que ampliar la evaluación con los datos que voy recogiendo cuando puedo. Lo que sí que he notado según me pasaba por la mesas son los errores de spelling, sobre todo del vocabulario. Soy consciente de que hemos ampliado mucho y que hemos manejado bastante vocabulario lo cual no es lo mismo que dominar las seis palabras que propone el libro, pero no es excusa

porque algunos errores se cometen por ejemplo a la hora de escribir los colores de la ropa. Aunque no es generalizado yo no sé si estos errores se deben a una falta de práctica, de atención o a otras razones que se me escapan pero me preocupan. En cambio en la estructuración de las oraciones y en el dominio oral del vocabulario no se equivocan, es decir, tienen las descripciones bastante bien excepto por estos errores de spelling. Creo que ofrezco mucha más práctica de lo normal por medio de las “fichas” que fotocopio de distintas editoriales (crosswords, labelling activities...) y de las que una madre se quejó por considerarlas simples y repetitivas, pero es la mejor forma que conozco para reforzar el spelling. Además les facilito en cada lección un picture dictionary que utilizan como hoja de referencia, pero aún así siguen cometiendo errores. Sí que es cierto que en esta lección he tenido menos actividades de spelling lo que no entiendo es cómo el libro pretende que aprendan con las pocas que plantea. Lo último que estoy intentando es que en casa practiquen y escriban en una hoja las palabras y comprueben en que se equivocan, así hasta que sean capaces de escribir todas bien. Puede que sea un método tradicional pero funciona y hacerlo de vez en cuando tampoco les va a traumatizar.

Jueves 25 de marzo de 2004

A última hora de hoy he tenido clase con 3ºA. Me he dado cuenta de algo a lo que me he acostumbrado y que tengo que intentar cambiar y es el hecho de que apenas trabajo en pequeño grupo. No es una excusa el hecho de que el libro de texto apenas fomente este tipo de agrupación frente al gran grupo o como mucho el trabajo en parejas ya que tendría que ser yo el que como docente haga las modificaciones necesarias. El hecho es que apenas les he movido en todo lo que llevamos de curso, me refiero físicamente, no recuerdo haber tenido que mover las mesas y armar jaleo en el aula, y aunque sí que he trabajado la comunicación lo he hecho en contextos controlados. Posiblemente me cueste darme cuenta de aquellas deficiencias que no me perjudican directamente, es decir, si la programación sugiriese constantemente actividades en pequeño grupo ya me habría encargado de reducirlas debido a la tendencia que creo que todo docente tiene al control y la calma. La solución parece sencilla o al menos esta clara aumentar las actividades grupales, pero esto supone tiempo del que de momento carezco y como mucho podría modificar la agrupación de las que llevamos a cabo en el aula. Pero el problema que yo veo aquí no son las posibilidades de cambio y mejora sino el darse cuenta de estas tendencias, de estas rutinas negativas y el hecho de preguntarme que si no hubiera sido por la reflexión constante a la que me obliga la redacción de este diario sería consciente de estos aspectos. En mi opinión, no es corriente que ningún profesional haga mal su trabajo conscientemente sobre todo cuando mejorar algunos aspectos no le supone mucho esfuerzo, sino que cuando veo la forma errónea de actuar de algún compañero teniendo en cuenta los principios didácticos actuales sé que es primero por una falta de reflexión y después por una falta de formación. Lo segundo tiene solución, el problema es que caemos, incluso los profesores con menos experiencia, en una serie de rutinas metodológicas que reducen la necesidad de pensar y aumentan la seguridad y el control en el aula pero que impiden el cambio y la innovación.

Volviendo a la sesión de hoy he comenzado la unidad relativa a la comida. Sigo teniendo el problema, y es la primera vez, que me sobra tiempo para terminar la programación ya que esta es la unidad cinco y sólo hay seis quedando un trimestre por delante. Intento por todos los medios prolongar el tiempo, incluso este año he vuelto a trabajar “Easter”, porque veo que vamos a terminar el libro muy pronto. Tampoco es algo que me obsesione porque ya el año pasado di clase en el primer ciclo e Infantil sin ningún texto y tampoco me he muerto, aunque reconozco que es mucho más trabajoso y los materiales escasean. Probablemente elegiré un centro de interés que se suela dar en este curso y centrarme mucho más en cuentos, canciones y expresiones útiles en todos los contextos. Lo que me molesta es que se nota que las compañeras han elegido un libro cómodo pero muy por debajo de las capacidades de estos niños y eso de manera consciente supone ser un mal profesional. En cambio sería adecuado para los alumnos del año pasado que sí tenían bastantes lagunas y dificultades, pero en este centro es un engaño, eso sí, deja el tiempo suficiente para colorear, recortar, etc. Menos mal que estoy ampliando dentro de mis posibilidades y les he dado la “hoja de referencia” sobre las comidas. Este picture dictionary se ha convertido en una rutina y es muy útil para los niños ya que aparece ampliado el vocabulario mediante dibujos que resultan muy atractivos. Aquí la cuestión es que en el libro sólo vienen seis palabras que ni siquiera son alimentos motivantes (cebolla, tomate, zanahoria...) pero luego se marcan como objetivo básico que aprendan a expresar lo que les gusta o no. Cómo se puede pretender que un niño este todo el día hablando de si le gustan las mismas cosas, cuando en tres semanas son capaces de dominar un vocabulario activo de más de 15 palabras sólo con la práctica de clase. En esta ocasión les he dado un material muy amplio pero siempre les digo que es para usarlo y consultarlo no para aprendérselo ya que luego se agobian más que ellos los padres. De esta manera no limito las posibilidades de que se expresen libremente y con un

vocabulario más cercano (pizza, hamburger, chocolate...) a su realidad aumentando las posibilidades y el tiempo de comunicación.

Cambiando de tema, sigo dándole vueltas a lo de mi compañero de matemáticas. Es un hombre que está a punto de jubilarse y le cuesta hacerse con la clase, pero esta no es una razón para que los padres le machaquen. Sigo pensando que en cierta medida le he traicionado contando el problema a los compañeros sin mala intención y no defendiéndole lo suficiente en la reunión, pero por otro lado los padres tienen parte de razón y los propios niños se han quejado. Estoy en una encrucijada entre la necesidad de corporativismo, ya que un día me puede pasar a mí, y el derecho de los padres a exigir una enseñanza de calidad. Muchos critican su intromisión pero esta no es una profesión en la que la gente se queje porque has traspapelado un documento, sino que un año perdido en matemáticas puede perjudicar mucho a un niño. Por otro lado noto que a algunos compañeros mi actitud les ha sentado muy mal sobre todo a la de inglés lo cual ya venía de antes por el hecho de ampliar los contenidos, hacer projects, etc. Soy consciente de que los profesores jóvenes con ganas de trabajar resultamos en ocasiones incómodos porque ponemos en evidencia el estancamiento y la dejadez de otros profesionales y esto los padres lo ven, pero yo no tengo la culpa ya que para algo está la coordinación, pero una coordinación hacia la mejora no para hacer lo mismo que el otro por el qué dirán.

Viernes 26 de marzo de 2004

Hoy a tercera hora he tenido clase con 6°C. En esta nueva unidad sobre la ciudad la guía didáctica propone un cuento con estructuras repetitivas que he considerado útil. En la lección sobre animales decidí no utilizar la historia con flashcards porque no tenía una relación directa con los objetivos que quería alcanzar ni siquiera con la unidad en sí, parecía un añadido de la editorial con el fin de incluir un cuento en cada trimestre. Como es lógico la forma de tratar este material no puede ser la misma que en infantil ya que los niños a estas comienzan a rechazar ciertos recursos, materiales, técnicas didácticas, aspectos metodológicos, etc. que consideran propios de niños más pequeños, por tanto es importante cómo les presentes las actividades para garantizar el éxito. En este diario ya he comentado el caso de las canciones y la vergüenza que conlleva para los niños, y algo similar ocurre con los cuentos que en este caso he presentado como historia incidiendo en los aspectos comunicativos y lingüísticos más que en el propio formato. Teniendo en cuenta lo que aprendí en la facultad respecto a las actividades de pre-"listening" que activan la atención y motivación de los niños les dejé leer sólo el título para que realizaran predicciones sobre el contenido de la historia y los personajes. A continuación coloqué todas las flashcards sobre la pizarra por comodidad aunque quizá debería haber ido mostrando una por una para aumentar su atención pero esto me impediría trabajar libremente con las imágenes. La historia en cuestión tiene la desventaja de que es muy larga y el input en mi opinión es demasiado repetitivo y acumulativo hasta el punto de que aburre, pero permite la interiorización de ciertas estructuras. El problema de esta actividad central de "listening" es que da muchas posibilidades dentro de esta destreza pero limita la integración de las destrezas escritas al no facilitar la transcripción de la historia. Como siempre me ha tocado a mí preparar el material y hacer, como parte de la rutina en estos casos, la lectura posterior del input que han escuchado. Esta variante les encanta porque pueden volver sobre la información cuantas veces quieran y aprender aquellas palabras nuevas que no lograron entender. Por otro lado, para evitar que no presten atención al oral esperando el apoyo del texto escrito realizo primero todas las actividades de comprensión oral asegurándome su esfuerzo y atención. Hicimos la lectura en común e inmediatamente surgió la propuesta de representar la historia (actividad que ya tenía pensada) pero leyéndola ya que la idea de actuar en público vuelve a ponerles nerviosos. No obstante pretendo lograrlo sin forzar a nadie y si es posible grabarlo en vídeo. Lo que sí que me he dado cuenta es que por lo general la destreza de "reading" la dominan a estos niveles ya que son capaces de leer un texto largo con fluidez y buena pronunciación. En cambio la destreza que más floja veo es la de "listening" lo cual en principio es una contradicción si se tiene en cuenta los principios de priorización de destrezas del currículo oficial. Parece ser que la profesora del año pasado incidía bastante en la lectura aunque no en la escritura lo cual ha creado un desequilibrio que intento solucionar con los "projects". El hecho de que sean buenos en "reading" me ha hecho plantearme lo poco adecuados que son los textos que ofrece la guía, cortos y simples, respecto a sus posibilidades y aunque les facilito transcripciones como en este caso debería prepararles alguno más para trabajar con él pero ya no sé de dónde sacar el tiempo.

Después he tenido clase con 5°C. Poco a poco el problema inicial de la escasa práctica de las destrezas orales ha desaparecido ya que la guía en estas últimas unidades viene con los materiales y las sugerencias necesarias para realizar bastantes juegos de communicative drill. Son bastantes simples y sencillos así que después de realizar su versión básica como entrenamiento les modifiqué para que puedan comunicarse

libremente después de haber practicado una estructura concreta. En concreto, el juego consistía en levantar una tarjeta de un montón en las que aparecen imágenes de alimentos y preguntar al compañero si lo quiere utilizando siempre la estructura “Do you want...?”. Después de practicar durante un rato inicié el cambio permitiendo que realizasen cualquier pregunta de ampliación (“Do you like...?”, “Do you drink...?”, “Do you have...?”, etc.) para finalmente dejarles que realizasen un pequeño diálogo en el que pedían un menú. En este sentido echo en falta la posibilidad de una comunicación con cierto grado de autonomía en este libro, si lo llevara a rajatabla los niños no construirían mensajes propios, con libertad, limitándose a reproducir patrones y estructuras “camufladas” en un contexto en apariencia comunicativo. Teniendo en cuenta las fases del método comunicativo que tanto manejamos durante la formación inicial apenas se respeta la fase de “expressive stage” sino que se amplía la de “comprehensive stage” dándole un formato en apariencia comunicativo. Los niños se comunican pero con poca libertad con lo que su capacidad para usar la lengua no se potencia. Lo mismo ocurre con la destreza de “writing”, escriben bastante pero textos muy cortos y dirigidos mediante actividades de parallel “writing” en los que se les da la estructura básica. En mi opinión es una de las causas del fracaso posterior en la ESO donde el escrito tiene mucho peso y se les pide una producción más libre con menos apoyos. En principio estoy intentando evitar este problema con los proyectos escritos, las transcripciones de las audiciones para la lectura, y la ampliación y variación de las actividades orales por ejemplo con role plays más complejos.

Por la tarde he recibido al padre de D; un niño con dificultades de aprendizaje y de atención. Dentro del poco tiempo que paso con los niños (una media de hora y media al día) creo que les conozco bastante bien quizá porque soy muy observador, pero tengo que reconocer que tengo mucha menos información que un tutor que imparte todas las áreas de su competencia. He observado que es un niño con dificultades en la lectura y en la expresión oral pero apenas tengo información adicional de otras capacidades como el razonamiento matemático y es algo que exigen los padres teniendo a mi pesar que remitirles al profesor que imparte cada área. A esta falta de comprensión global del niño, que podría suplirse con reuniones periódicas pero no hay tiempo, tengo que añadirle una incapacidad manifiesta para dar soluciones a corto plazo ante ciertos problemas. A pesar de mi formación psicopedagógica, en la que nos enseñan a detectar todo tipo de dificultades y problemas, carezco de las técnicas necesarias y del conocimiento de materiales y recursos para darles respuesta. Este padre me ha preguntado qué podía hacer para que su hijo mejorase en la lectura y si existe algún problema de percepción, la respuesta más lógica es que lea más pero es tan simple que me avergüenza. Le dije que para desarrollar el hábito de lectura era tan importante el control (mismo horario, lectura diaria, hacer resúmenes orales...) como la motivación, sugiriéndole algunas actividades de animación a la lectura que podía realizar en casa. El problema es que no se realmente si es una cuestión de motivación hacia la lectura, de falta de hábito y práctica o si hay realmente dificultades de percepción con lo cual debería derivarle al equipo de orientación. En resumen, me veo en la dificultad constante de tener que cubrir un área problemática intermedia, anterior a la detección de problemas reales de ámbito psicopedagógico, respecto a la cual los padres me exigen medidas concretas e inmediatas que yo no puedo ofrecerles. En la formación inicial aprendemos a detectar dificultades de libro (dislexia, disgrafia, problemas de atención...) para derivarlos a otros profesionales, pero no nos enseñan a solucionar problemas más comunes de los que somos responsables como tutores.

Lunes 29 de marzo de 2004

A segunda hora después de lengua he bajado a 3ºA. Me estoy dando cuenta de que estoy cayendo en una serie de rutinas que no están beneficiando para nada la dinámica de la clase. Es cierto de que es necesario con el tiempo establecer una serie de mecanismos de respuesta y una manera de actuar estable que nos permita reducir la incertidumbre y la improvisación en el aula y que al mismo tiempo nos den una garantía de éxito, además de permitirnos dedicar más atención a otras funciones docentes. Sin embargo, estas rutinas de actuación que se establecen con el paso del tiempo, en mi opinión, de manera inconsciente tienen un arma de doble filo porque se pueden confundir con la comodidad de la repetición, es decir, de hacer siempre lo mismo, con lo que se reduce la capacidad de innovar en el aula y la necesidad de mejorar constantemente probando nuevos recursos, técnicas didácticas, etc. En mi caso, tengo que hacer un esfuerzo por no caer en la monotonía y justificarla con la necesidad de generar rutinas, ya que por ejemplo he ido poco a poco repitiendo los mismos juegos de warm-up con flashcards cuando la variedad tan grande permite hacer uno distinto cada día del curso con los mismos objetivos. Esto ya no es rutina, es comodidad, y me preocupa el hecho de poder caer en un letargo metodológico, así que gracias al ejercicio de reflexión que me supone este diario he hecho esta mañana el esfuerzo de introducir variables que los niños han agradecido. Espero ser consciente de esto siempre.

Después del recreo he ido a 6ºB. Hemos aprovechado la clase para corregir en común el control del otro día y así solucionar las dudas posibles. La verdad es que las notas han sido bajas y esta vez las actividades del examen han sido un clon de lo trabajado en clase así que no hay excusa, sobre todo cuando desde mi punto de vista no ha sido una cuestión de falta de práctica u otra explicación achacable a mi forma de enseñar, sino que se nota a la legua que muchos apenas han estudiado. En mi opinión, el problema está en que no existe una conciencia de estudio ni esfuerzo en esta asignatura y que a medida que aumentan los contenidos y los objetivos se hacen más ambiciosos cada año no existe correlación con la exigencia de trabajo en casa. A todos los niños les suele encantar el inglés hasta más o menos el tercer ciclo porque se utiliza una metodología y una dinámica muy divertida, con muchos recursos y materiales motivantes, etc. y no se requiere mucho esfuerzo de trabajo ni estudio aparte de la práctica en el aula. El problema llega a partir del tercer ciclo cuando la exigencia es mayor y las demandas para el desarrollo de las cuatro destrezas básicas aumentan y ya no es suficiente con la presencia en el aula. La clave está en cómo el docente gestiona este cambio porque puede generar por un lado un rechazo al inglés al requerir estudio, esfuerzo y trabajo en casa, o por otro lado se puede caer en una prolongación de la forma de actuar en ciclos inferiores con contenidos más complejos derivando en una simplicidad excesiva. En mi opinión este cambio debe ser gradual, pero sobre todo es esencial no generar en el niño el tópico de que el inglés, como la música, la educación artística o la educación física no se estudian ni se trabajan. Esto implica, como ha ocurrido con este último control, que estudien el día antes lo que se ve rápidamente por ejemplo en los errores de spelling del vocabulario básico. No obstante, no toda la culpa es del docente por no exigir ese esfuerzo sino que existe una fuerte influencia de la didáctica de la lengua extranjera en este sentido. Sinceramente creo que el afán y la preocupación de los responsables de la formación inicial de evitar que los nuevos docentes reproduzcan modelos tradicionales generan en estos un miedo excesivo a la exigencia. Se tiene la tendencia a tolerar todo por miedo a generar una actitud negativa hacia el inglés, a aumentar el filtro afectivo, a exigir una corrección y un conocimiento gramatical, etc. y se cae en algunos casos en una obsesión hacia principios como el de respetar los periodos de silencio, evitar el miedo al error, generar situaciones comunicativas en el aula, trabajar en grupos, etc. En mi corta experiencia puedo decir que es tal la influencia de la formación inicial que tienes constantemente la presión de fallar a esas ideas, a esos principios, hasta el punto de que sientes remordimientos cuando mandas estudiar el vocabulario, explicas en español algo de gramática de manera explícita, corriges los errores de pronunciación y de spelling (aunque sea de manera adecuada), les mandas trabajar individualmente y en silencio con actividades de “writing”, traduces parte de un texto escrito, etc. Aunque desde la formación inicial no se pretenda este efecto, creo que el intento de evitar en los futuros profesores un abuso de ciertos comportamientos y formas de actuar en el aula está generando una falta de uso y una demonización de técnicas, metodologías, recursos, etc. que han sido y son muy útiles desde siempre. En cambio, esto no ocurre con los profesores de Secundaria, filólogos con el CAP, que exigen claramente un mayor esfuerzo y una mayor perfección lingüística que choca con la preparación de los niños que terminan Primaria apareciendo el fracaso escolar. Culpa también tienen las editoriales que cada vez exigen menos al docente y a los niños hasta el punto de que plantean actividades absurdas y simples muy motivantes visualmente pero sin apenas objetivos comunicativos. En definitiva, o se implanta de nuevo la cultura del esfuerzo y del trabajo en casa y se ajusta el grado de exigencia a las verdaderas capacidades de los niños o vamos a seguir generando “vagos mentales” sin hábitos de estudio.

Martes 30 de marzo de 2004

Hoy a segunda hora después de Lengua he ido a la clase de 6ºB. Siguiendo el esquema del primer día hemos repasado el vocabulario básico y las direcciones en cinco minutos y de manera directa ya que a diferencia de cursos inferiores son menos necesarios los juegos o actividades de warm up que llevan más tiempo. Después he realizado las actividades de “listening” que aparecen en el libro como introducción al tema y que en mi opinión son bastante ineficaces ya que tienen bastantes referentes extralingüísticos (sonidos, voces de los protagonistas, etc.) que permiten al alumno realizar las actividades de identificación sin apenas esfuerzo y sin preocuparse por intentar entender lo que están diciendo. Como soy consciente de esta situación amplí siempre esta actividad inicial con preguntas concretas sobre el input, pero como siempre son decisiones personales que pueden o no tomarse con lo que queda en duda la calidad de este material. Lo mismo ocurre con las audiciones en las que tienen que reconocer y repetir el vocabulario básico, las cuales llevan bastante tiempo (poner el casete, encontrar la “listening”...) para unos pocos segundos de input extremadamente sencillo. Desde el principio he respetado estas lecciones de introducción pero como no me sobra tiempo estoy aplicando cada vez más un criterio de eficacia, de relación aprendizaje-tiempo. Estoy cansado de tener que correr y limitar las actividades más interesantes como los “role-play” o los juegos comunicativos o simplemente la oportunidad de ampliar por seguir el libro. Finalmente hemos escuchado y leído la rima relacionada con el centro de interés pero sigo

pensando que es poco el material y el tiempo dedicado al “reading” y mucho menos al “writing”. Estoy convencido que sin los projects escritos que mando al terminar cada unidad y las transcripciones de cuentos e inputs que el libro sólo ofrece oralmente muchos de estos niños lo pasarían muy mal en la ESO donde de repente se centran mucho más en las destrezas escritas. No digo que no se respete la priorización de las destrezas orales sobre las escritas en Primaria, ya que es una secuencia psicolingüística lógica, pero también hay que respetar el principio de integración y desarrollo de las cuatro destrezas básicas y esto en esta etapa no lo veo al menos al nivel al que pueden rendir los alumnos. En este sentido, cuando siento que estoy perdiendo el tiempo como hoy paso por encima las actividades y me centro en lo que me interesa en este caso, la audición del cuento. Como siempre he mejorado en la realización de ciertas actividades que llevo a cabo en ambos cursos. Es una forma de ver los errores y evitarlos, así que he puesto todos los apoyos visuales en la pizarra y me he valido de un puntero para relacionar el “listening”, sobre todo las palabras desconocidas con la imagen visual que permite mantener la comprensión global de la historia. En la otra clase tuve dificultades para mostrarlas una a una, parar el casete, señalar los dibujos, etc. Esta mejora de organización y por tanto de utilización del material ha mejorado mucho la comprensión de los alumnos y por tanto el objeto de la actividad lo que me ha hecho pensar que en ocasiones no tengo en cuenta a la hora de programar aspectos como la adecuada utilización de los materiales y recursos por considerarlos algo secundario. Pienso en la actividad y cómo llevarla a cabo de manera general (grupos, tiempo, materiales...) pero no de manera concreta lo que en algunas ocasiones como esta es vital. Siguiendo la rutina establecida realizamos una primera audición señalando en los dibujos gran parte del input, después una segunda deteniendo el CD para que asimilaran y detectaran qué parte del input se repite, es decir para que descubrieran la estructura básica de la historia lo que facilitaba la comprensión. Finalmente les di la transcripción la cual leímos entre todos, algunos imitando las voces de los personajes como ensayo para su representación, lo cual les motiva mucho. Tengo pensado utilizar esta historia más allá del desarrollo de la destreza del “listening” y del “reading”, ya que es un material muy bueno para introducir después de vacaciones el pasado de los verbos regulares e irregulares ya que vienen todos los verbos en pasado. De momento no he hecho referencia a esto, prefiero trabajar el input y cuando lo dominen les pediré que localicen todos los verbos del texto para exponer los aspectos gramaticales a partir de un ejemplo real. No entiendo como las editoriales no son conscientes de esto y marginan el “reading”, al menos que ofrezcan el material y si el docente no lo ve conveniente para sus alumnos que no lo utilice. Yo sigo pensando que es mejor pasarse que quedarse corto.

Menos mal que en cuestión de motivación mi clase de 5ºC me ayuda muchísimo. Cada vez estoy más a gusto, trabajan mucho y se nota que están aprendiendo a pasos agigantados. Creo que también tiene mucho que ver el libro de texto y a pesar de ser de la misma editorial que el de 6º parecen totalmente opuestos. Coincidimos en muchas ideas y actividades hasta el punto que se me ocurren ciertas variaciones, ampliaciones, proyectos, etc. que después me encuentro en la programación. Hoy en concreto he querido dedicar toda la sesión a preparar el “role-play” del restaurante. En el libro viene un modelo en forma de diálogo con el que trabajamos el otro día pero mi intención es que los niños apliquen sus conocimientos de esta unidad, las ampliaciones que hemos hecho y los contenidos de otras unidades. Para lograr esto hemos realizado una puesta en común para que decidieran qué tipo de información introducir en el diálogo, la cual he ido escribiendo en la pizarra de tal manera que tuviesen una estructura básica de referencia pero que permitiese introducir las expresiones y modificaciones que quisieran. Les he agrupado más o menos equilibrando los niveles en grupos de tres y se han puesto a trabajar enseguida. Para aumentar su motivación y hacer más real y creíble la representación les he llevado unos menús para que los completasen y probablemente lleve vasos de plásticos, cubiertos, etc. porque tengo comprobado que cuanto más real es el contexto y el ambiente más se esfuerzan convirtiéndose en un verdadero juego. La verdad es que me ha sorprendido su motivación, ya que se han pasado entusiasmados toda la hora decidiendo el diálogo, preguntándome expresiones comunes, escribiendo el menú, etc. Algunos han tenido tiempo para ensayar los personajes y otros han quedado por la tarde sin yo decirles nada, incluso cuando ha sonado la sirena del recreo han seguido unos minutos a lo suyo lo que indica cómo se han tomado esta actividad. Otro aspecto positivo que veo en los “role-play” como tareas finales aparte del trabajo en equipo y la motivación es que permite integrar las cuatro destrezas básicas durante el proceso ya que para hacer el menú y preparar el diálogo desarrollan el “writing”, en los ensayos principalmente el “speaking” pero también el “reading” hasta que se lo aprenden y el “listening” con lo cual es una de las actividades más completas.

Miércoles 31 de marzo de 2004

A primera hora he tenido inglés con 5°C. He dejado tiempo para seguir ensayando el “role-play” y han acabado todos los grupos por representarlo. La verdad es que lo han hecho bastante bien a pesar de estar algunos nerviosos, pero en todo momento evito que se sientan presionados y mucho menos evaluados. En este sentido, no se me ocurre estar con una tabla de observación recogiendo datos porque van a entender que es un examen aumentando su filtro afectivo y sobre todo sin realizar modificaciones o improvisaciones espontáneas. En estas ocasiones es cuando pongo en duda la necesidad de una evaluación inmediata en la medida en que si estas pendiente de evaluar es complicado ayudar a los niños, observar, etc., al mismo tiempo. Creo que una vez que les conoces es suficiente con observarles para hacerte una idea de sus progresos, su esfuerzo, su nivel, etc. y que solamente en casos dudosos, generalmente al principio de curso, una evaluación tan sistemática es eficaz. Lo digo porque algunos compañeros se pasan gran parte del tiempo corrigiendo cuadernos, haciendo controles, recogiendo notas cada vez que salen a la pizarra, etc. lo que me parece muy bien si les es útil, lo cual dudo mucho ya que más bien responde en mi opinión a una falsa identificación de lo que es un buen docente. Ya lo he visto el año pasado, tutoras que se pasan el día corrigiendo, se llevan los cuadernos a casa, etc. con la idea de que son mejores docentes por controlar más a los niños y en cambio no se preocupan de aprovechar ese tiempo para elaborar materiales o preguntarse qué novedades pueden incorporar a su metodología. Los niños aprenden independientemente de que tú lo sepas, de que tomes constantemente datos, por tanto una evaluación continua como función docente inherente a la profesión aparte de no ser real más que en la formación inicial no siempre es eficaz. Es como un médico que se pasa el día haciendo pruebas a un paciente sin una finalidad más allá de la de tener una cantidad ingente de datos cuando podría dedicar el tiempo a su curación. Otro de los aspectos que siempre evito y mucho más aquí es lo de corregir los errores cuando se produzcan interrumpiendo así la comunicación. A pesar de que ha habido errores en la pronunciación, aunque no en la estructuración, he esperado al final ya que en este tipo de actividades, al contrario que en el “reading” o “listening” de inputs más sencillos, no se puede ofrecer la forma correcta de manera inmediata pero sí al final y de manera directa ya que los niños lo entienden y no se sienten corregidos sino ayudados. Finalmente, como les he visto tan motivados he pensado qué hacer como colofón teniendo en cuenta lo que aprendí en la facultad respecto a la importancia de que las producciones de los alumnos permanezcan, es decir que exista un producto final que se pueda contemplar como prueba del esfuerzo. En el caso de la destreza de producción escrita es más sencillo ya que permanece y puede ser expuesto, el caso de los “projects”. En cambio he notado que los niños a pesar de tener una gran motivación hacia las actividades y tareas orales las valoran menos precisamente por eso lo que puede convertirse en una costumbre negativa. Incluso los padres lo ven a sí y se vuelcan en el Activity Book y en todo lo que es escrito pensando que es la prueba del aprendizaje de sus hijos sorprendiéndose cuando tienen bajas calificaciones en el resto de destrezas. En este sentido les he dicho que mañana lo vamos a grabar en vídeo y lo vamos a visionar para ver que tal lo han hecho y qué se puede mejorar, realizando un ejercicio excelente de autoevaluación y coevaluación. La idea les ha encantado ya que la introducción de las TIC en el aula de inglés es algo a lo que no están acostumbrados, y aunque es una pena decirlo este hecho es directamente proporcional a la edad de los profesores que han tenido. A ver qué tal resulta.

El resto del día ha sido muy tranquilo ya que 6°C se ha ido de excursión y en 3ªA he dedicado la sesión a “Easter”. Como he comentado en este diario no soy muy partidario de estos acercamientos socioculturales repetitivos considerados ineludibles por compañeros y padres, otra imposición más que nos han adjudicado desde la formación inicial y desde las editoriales. Los niños llega un momento que están hartos de estas festividades porque las inician en infantil y continúan con ellas hasta le ESO, lo cual sería positivo desde el planteamiento de la programación cíclica y acumulativa si tuviéramos suficiente tiempo y recursos. Por ejemplo, los niños podrían realizar alguna actividad de búsqueda en Internet de fotos sobre estas festividades e información realizando un mural, pero por falta de tiempo y materiales (por lo menos en mi caso) siempre nos quedamos en lo mismo, la tarjeta de felicitación o las actividades manuales que proponen las editoriales. Siempre estamos mal de tiempo por lo que lo primero que suprimimos son las unidades de Halloween e Easter o en su caso algún compañero pasa por encima y es de lo que yo estoy en contra que metamos estas unidades en la programación con “calzador” como respuesta a la presión social. Si las editoriales quieren que trabajemos estos temas que no los planteen como añadidos sino que reduzcan las unidades y lecciones y lo trabajen de manera seria ofreciendo al profesor novel los materiales y apoyo necesario. No obstante, como el libro de 3º es muy reducido y simple y tengo el problema casi inexplicable de que me va a sobrar al menos un mes he decidido darles a ellos y a mí un descanso y trabajar Easter. No me refiero a descanso físico, sino mental al cambiar de tema. Lo primero que he hecho cuando he llegado esta mañana ha sido buscar en la carpeta de materiales, más bien fichas, relacionadas con este tema y me he encontrado lo que esperaba: dibujos, recortables,

tarjetas, etc. Como de momento no tengo otros materiales quizá porque apenas he trabajado este tópico (es la pescadilla que se muerde la cola) los he utilizado para contextualizar la puesta en común de sus conocimientos previos sobre los aspectos socioculturales asociados a esta fiesta en los países de habla inglesa. Como siempre en estos casos he hecho un brainstorming sobre todas las ideas que tienen respecto a estas tradiciones cada vez más comunes en España realizando una comparación con las nuestras. Me he dado cuenta de que muchas veces mezclan ambas culturas y no diferencian bien las tradiciones apareciendo tópicos, interferencias y equivocaciones precisamente porque cada vez más festividades como Halloween o Easter están presentes en los colegios. No sé si estamos contribuyendo sin darnos cuenta a un proceso de colonización cultural con fines económicos a través de los libros de texto de inglés, pero cada vez son más los niños que identifican la Semana Santa con el conejo y los huevos de Pascua más que con las procesiones. Finalmente les he dejado que hicieran la felicitación pero cada año estoy menos convencido de que estas unidades sean eficaces en el aprendizaje de la lengua.

Martes 13 de abril de 2004

Hoy ha sido el primer día después de las vacaciones y la verdad es que cuesta bastante coger el ritmo. Es como si de repente tuvieras que volver a controlar aspectos que en el día a día llevas a cabo de manera rutinaria pudiendo estar algo más relajado. Comentándolo con las compañeras de ciclo las pasa lo mismo, cuesta coger el ritmo aunque lleves treinta años en la docencia, pero aun así lo tienen más fácil ya que van bastante desahogadas con las programaciones y pueden permitirse el lujo de dejar hablar a los niños sobre las vacaciones, no mandarles deberes, etc. Yo en cambio me he confiado sin darme cuenta de que este tercer trimestre es muy corto y con la preocupación de que no me va a dar tiempo a terminar la programación quizá he sido más inflexible aunque si he dedicado un rato a relajar el ambiente porque se ve que los niños vienen tensos por reencontrarse con los amigos y el contexto escolar. Vuelvo a tener el problema de la temporalización a medio y largo plazo ya que nunca lo he hecho por considerarlo innecesario y coartar mi forma de enseñar. Siempre me quedo corto de tiempo porque no acabo de asimilar la supremacía de la cantidad sobre la calidad de los contenidos en las programaciones, me es muy difícil poder enseñar más y mejor y no hacerlo por falta de tiempo pasando a otro aspecto nuevo. Quizá en esta etapa sea más conveniente la amplitud de conocimientos que la profundización pero también es cierto que hay que asegurarse la verdadera interiorización de los mismos y no hacer la vista gorda pasando a otro tema. Es un dilema bastante importante pero está claro que los padres muchas veces no valoran la calidad de lo que enseñan o si sus hijos realmente lo han aprendido sino si han visto todo el libro. Tengo que obligarme el año que viene a hacer un calendario con las semanas, meses y trimestres y las lecciones que tengo que dar porque me doy cuenta de que las programaciones ajustan tanto el tiempo que no dan la posibilidad al docente de ampliar y profundizar.

A segunda hora he tenido clase con 6ºB. Se nota que están un poco tensos porque me he encontrado la clase en total silencio. Ha venido J.J. lo que me ha sorprendido porque me dijeron que se iba a ir con su madre y por tanto cambiaba de centro. Es un niño con una total desmotivación hacia el estudio pero también con muy pocas ganas de esforzarse y con una situación familiar difícil. En mi clase no trae el libro y si lo hace no lo saca, realmente no hace nada más que trabajar un poco el vocabulario pero me conformo con que no moleste. El otro día el director hizo un comentario relativo a que tampoco se le puede dejar hacer lo que le dé la gana en clase y que se le tenía que obligar a trabajar. Esto es fácil decirlo en áreas como lengua o conocimiento del medio en donde se puede decir que cada tema es independiente del anterior y el niño puede empezar de cero si estas encima de él, pero en mi caso el nivel es tan bajo y las lagunas tan importantes que sería necesario un profesor de inglés para el sólo que empezase de cero pero no se contempla este tipo de apoyos en áreas no instrumentales. Son casos tan extremos que en mi opinión desbordan la atención a la diversidad ya que vino de otro centro el año pasado sin sumar ni leer con soltura. No hay nada más difícil que hacer aprender a quien no tiene ningún interés, incluso he intentado que trabaje por fichas a su nivel como el caso de H. el año pasado, pero es tan orgulloso que quiere hacer lo de los demás sin poder. Es frustrante tener que admitir que no puedes en un año conseguir lo de ocho perdidos pero tampoco hay medios de apoyo y refuerzo porque el inglés se sigue considerando un área de segunda, pero lo sorprendente es que tampoco se le saca en mis clases, se le saca en lengua para darle apoyo de lengua con lo que se pierde la posibilidad de ganar una hora. Con respecto a la sesión de hoy ha sido sobre todo de repaso aunque he iniciado la utilización del mapa de la ciudad del libro para aplicar las órdenes que hemos visto. Como la actividad de "listening" del libro es bastante sencilla y no incluye las ampliaciones que hemos hecho tenía pensado ampliar indicando nuevos caminos más largos y complicados sobre el mapa, pero me he encontrado con una dificultad que no esperaba con lo que he tenido que desistir. La única vez que he dado este tópico ha sido el año de prácticas y aunque tuvieron ciertas dificultades a la hora de orientarse sobre el mapa enseñada cogieron el truco pero creo que esta

vez va a costar más ya que han fallado en todas las “listening”. Me ha tocado bajar el listón y darles las órdenes más despacio ayudándoles al principio con apoyo visual levantando mi libro y guiando con el dedo. La cuestión es que toman como referencia su posición real y no la hipotética de una persona que anda por las calles, pero es posible que el tamaño del mapa despiste con lo que tendré que hacer uno propio con flashcards en la pizarra. Finalmente he llenado el tiempo sobrante con las actividades de repaso del Activity Book que teníamos pendiente con lo cual tampoco ha sido una sesión muy intensa.

Después he ido con mi clase de 5^oC. Hoy hemos empezado la unidad de los transportes y he dado por hecho que tienen conocimientos previos, al menos sobre vocabulario, suficientes para centrarme más en otros contenidos, pero me he llevado la sorpresa de que sólo conocían dos o tres de los más comunes con lo que ha tocado replantear la presentación de la unidad. Esto pasa porque las editoriales tratan los mismos tópicos varias veces o en distintos cursos y no me termino de centrar ya que esta unidad la di en cuarto en el colegio del curso pasado y ya lo habían dado en cursos anteriores con lo que pude profundizar. Esto quiere decir que me toca llevarles a informática para presentarles el vocabulario con el software de inglés y trabajar bastante el spelling con alguna fotocopia extra o bien mediante la actividad típica de “labelling” en la pizarra utilizando flashcards. Después de hablar un poco sobre los medios de transporte para activar sus conocimientos previos les pedí como siempre que echasen un vistazo a la unidad y que pensasen qué va a aprender y qué necesitan con lo que surgen los objetivos y contenidos básicos para hacer el esquema con los organizadores previos. La actividad de “listening” basada en tres tiras de cómic sirvió para que surgieran las primeras palabras desconocidas lo cual aproveché para realizar la clasificación de los transportes en aéreos, acuáticos y terrestres que copiaron en su cuaderno en tres columnas de tal manera que ya tenían la motivación de ir colocando cada transporte nuevo en sus sitio. Esta tarea de extracción de vocabulario la he realizado a partir de la segunda actividad de “listening” del libro consistente en una rhyme en la que aparecía todos los transportes fundamentales aunque he añadido alguno más con ayuda de los niños. De esta manera me he asegurado que tienen la información de consulta en su cuaderno con lo que a partir de ahora al trabajar con el software y en clase tienen más autonomía respecto al vocabulario. Como nos han sobrado cinco minutos he aprovechado para trabajar el comic de la unidad anterior ya que no nos dio tiempo, solamente el “listening”.

Miércoles 14 de abril de 2004

A primera hora he tenido clase con 5^oC. La actividad central de hoy ha sido el “listening” y el “reading” del cuento relacionado con los medios de transporte. La verdad es que tampoco es gran cosa el input, pero es cierto que no siempre tiene que haber una relación estrecha entre los contenidos trabajados y los textos orales y escritos que se ofrecen porque limitamos su variedad y acaban siendo simples. Es bueno que se enfrenten a inputs más complejos con estructuras y palabras que no concen para desarrollar otras capacidades como la inferencia de significados, ya que si siempre se enfrentan a textos muy concretos, asequibles y con vocabulario conocido van a encontrarse problemas más adelante. En este sentido, he comenzado a valorar los materiales no solamente por su utilidad para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos de la unidad (para lo cual algunos no son muy útiles) sino también por su aportación al desarrollo general de las cuatro destrezas básicas. En concreto esta historia incluye expresiones cotidianas, verbos en pasado y vocabulario específico que van más allá de lo que se trabaja en esta unidad pero me he dado cuenta de que esto les motiva y despierta su interés. La sorpresa me la he llevado cuando sin hacer referencia alguna han comenzado a preguntar por qué algunos verbos estaban escritos de manera distinta refiriéndose a la “ed” del pasado y a la forma irregular de otros como “ride/ rode”. Con naturalidad les expliqué que estas acciones estaban en pasado y que había dos formas de construirlo explicándoselo por encima lo cual fue suficiente para que se quedaran tranquilos ya que saben que son contenidos de 6^o. Pero antes de llegar a esto trabajé el aspecto oral colocando de antemano las flashcards una por una en la pizarra haciendo referencia a los personajes y al vocabulario específico, sobre todo a los adjetivos contrarios (old/ new, fast/ slow, big/ small) que aparecerían en el texto a la hora de describir los medios de transporte. También, con el fin de aprovechar al máximo la “listening” y facilitar la comprensión escribí en la pizarra la estructura básica (it has got/ it hasn't got) que se utiliza para describir los transportes. En definitiva, como el texto tiene un input muy repetitivo creo que he hecho explícitos los elementos lingüísticos necesarios para asegurarme un buen aprovechamiento de la actividad. Después de dos “listening”, una general y otra parando y comentando cada flashcard, les di la transcripción que leí yo primero todo seguido. Después la leyeron ellos párrafo por párrafo repitiéndolo yo a continuación para facilitarles la forma correcta sin tener que interrumpirles. Finalmente, y acordándome de una actividad de “scanning” gramatical les pedí que buscaran en el texto todos los adjetivos que indicaran las características de los transportes, ya que más adelante tendrán que ser ellos los que hagan la descripción.

Después de lengua bajé a infantil para comenzar la unidad relativa la ropa. No es un tópico que contemple el libro pero junto a las partes del cuerpo lo veo muy significativo y muy útil a la hora de realizar juegos de TPR y sobre todo a la hora de trabajar con realia. Siguiendo la rutina de otros años he llevado el oso de peluche con la ropa y he puesto en práctica el input de todos los años. La diferencia es que en los dos cursos anteriores tenía una mayor ansiedad por avanzar y presentaba el vocabulario todo seguido como para quitármelo de encima y centrarme en las actividades y en el cuento, pero luego me costaba mucho más que asimilasen los contenidos ya que les suponía mucho esfuerzo. En esta ocasión sólo he presentado dos nuevas palabras “shoes” y “socks” sin caer en la trampa de siempre de ceder ante las presiones de los niños que quieren satisfacer su curiosidad viendo todo lo que hay en la bolsa. Por otro lado, sigo intentando repasar integrando en el nuevo input los contenidos ya trabajados lo cual no es muy complicado ya que están muy relacionados con elementos cercanos y perceptibles como colores, partes del cuerpo, tamaños, etc. Hoy en concreto he aprovechado los juegos de TPR después de la actividad de presentación para repasar los conceptos de “up/down”, subiéndolo y bajándose el calcetín y el zapato, las partes del cuerpo utilizando el oso quien va teniendo frío en cada una de ellas teniendo que ponerle la ropa correspondiente, los conceptos de “big/ small” y “long/ short”, etc. La verdad es que casi todas las actividades de consolidación son juegos de TPR porque les encanta y es lo más sencillo para trabajar con la ropa asociándola con las partes del cuerpo, además que aprenden una serie de acciones comunes para toda unidad como “touch”, “point to”, “look at”, “walk slowly”, etc. aparte de todas aquellas destinadas al control en el aula. Finalmente tengo que comentar el cambio que se produce después de las vacaciones en estos niños tan pequeños. Es como si dieran un paso atrás en la interiorización de normas porque hoy han estado insoportables, hablando si respetar el turno, con juguetes en el aula, etc. así que me ha tocado utilizar el “time out” con la “thinking chair” varias veces. Hablando con la tutora me ha dicho que es normal ya que en casa son el centro de atención y el contexto es distinto, pero que en una semana el comportamiento mejora.

Después del recreo he ido a 6°C a dar inglés. Parece que van cogiendo el truco para orientarse en el mapa pero me sigue preocupando de cara al examen ya que hay niños que entienden perfectamente las órdenes en inglés y saben ejecutarlas por ejemplo en un role play pero en el mapa fallan con lo cual tengo que tener cuidado a la hora de diferenciar ambos aspectos. Este es un problema que se me ha presentado alguna vez y es el hecho de que la falta de alguna destreza o conocimiento general influya negativamente en la capacidad del niño para usar la lengua.

Cambiando de tema, ya estamos terminando la unidad y no sé qué hacer con el tema del pasado simple. No tengo problema a la hora de explicarlo porque a estas edades ya están desarrollando el pensamiento abstracto, el problema es cómo trabajarlo a expensas de la programación y del libro. He pensado no profundizar explicando por encima este tiempo verbal y dándoles la lista de verbos irregulares para usarla como material de consulta, pero para consultar qué, ¿qué uso de la lengua van a hacer si no se plantean actividades? El año pasado había una unidad entera para trabajar el pasado y a partir de los materiales y actividades del libro realizaba ampliaciones e introducía nuevas ideas, pero ahora me siento incapaz de sacarme de la manga toda una unidad sin caer en el tradicionalismo de los ejercicios gramaticales. Me falta la base o el apoyo de materiales audiovisuales, textos con apoyo visual, etc. a partir de los cuales extraer actividades. Volviendo a la sesión de hoy, como hemos estado trabajando todos los días la capacidad para orientarse espacialmente utilizando direcciones de manera oral, he pensado comenzar a introducir las destrezas escritas. Después del repaso oral, en gran grupo, les he mandado escribir tres o cuatro diálogos en los que una persona indica a otra como llegar a un sitio concreto, con el fin de que después en parejas se la lean al compañero quien tienen que adivinar siguiendo el mapa el destino final. De esta manera trabajan al mismo tiempo las destrezas de “writing”, “reading” y “listening”.

A última hora he bajado a 3ºA. Me ha sorprendido que digan que es una de las mejores clases del centro porque aunque trabajan muy bien el comportamiento en mis clases deja que desear. Hoy lo he pensado y es posible que me equivoque y entienda como mal comportamiento un exceso de motivación y participación, ya que los niños realmente no presentan falta de atención ni conductas disruptivas, simplemente se sobreexcitan. Lo que está claro es que debo insistir en el hecho de que respeten el turno de palabra pero con dieciocho niños deseosos de salir a la pizarra, de tocar las flashcards, de leer el texto de la canción, etc. es complicado controlar el orden. Por otro lado, estoy más tranquilo en cuanto al tiempo ya que me va a sobrar con lo que estoy prolongando bastante las actividades, repito las que más éxito han tenido, amplío los periodos de repaso, etc. Realmente llevo varias semanas sin utilizar el libro el cual guardo como recurso para rellenar tiempo, como repaso y sobre todo por los textos escritos porque lo que son las actividades del Activity Book son simplonas. sólo incluye seis palabras del vocabulario de comida cuando los niños ya manejan más de veinte y trabaja la capacidad de expresar lo que les gusta o no de

manera muy sencilla cuando esta clase es capaz de mucho más con lo que he decidido, utilizando mis materiales, trabajar por mi cuenta hasta que los niños alcancen los objetivos que me he propuesto y después trabajar el libro por los materiales que trae no por los contenidos que incluye. Hoy en concreto he dedicado cuarto de hora a los juegos de “What’s missing?” y “Guessing game” con los que practican oralmente el vocabulario. Después he vuelto a dibujar en la pizarra las cinco caras que expresan “likes and dislikes” en su distinto grado, aunque me arrepiento de haber introducido por primera vez un término medio “so-so” porque como he visto después recurren a él con bastante asiduidad impidiendo que practiquen otras estructuras más complejas así que ha llegado un momento en que he puesto como condición no utilizarla. Lo que sí que he hecho esta vez ha sido practicar estas estructuras en gran grupo y sin prisa porque otros años he acudido enseguida a ensayarlas en parejas con lo cual el control es menor aunque me pasee por el aula con lo cual es más fácil que los errores se consoliden. En este sentido he planteado el juego “chain game” en el que cada niño debe preguntar al siguiente si le gusta un alimento concreto y así sucesivamente intentando no romper la cadena. Por supuesto, no he hecho una corrección directa del error, que en este caso no era de estructura sino más bien de pronunciación, repitiendo correctamente lo que ha dicho el niño de tal manera que este se da cuenta del error pero sin sentirse corregido. Realizando este juego se me ha ido el tiempo y he cometido un fallo bastante importante que ha sido pedirles que copiaran rápidamente las caras y estructuras de la pizarra con lo que a algunos no les ha dado tiempo, otros lo han copiado deprisa y corriendo, etc. generando posibles errores de spelling que se van a repetir e incluso consolidar si el niño consulta como es de esperar su cuaderno. Ahora me toca echarles un vistazo por no haberme esperado al día siguiente, quizá por el deseo inconsciente de “cerrar” la sesión.

Finalmente, tengo que hacer referencia en este diario a un hecho que me está influyendo bastante y es la resolución provisional del concurso de traslados. Me han asignado un CRA a unos cincuenta kilómetros la cabecera y por Primaria. La distancia no me preocupa en exceso, pero lo que me ha sentado mal es que no me asignen la especialidad de inglés para la que me he estado formando tantos años. He conseguido becas, he realizado varios cursos en Inglaterra pagados por la Universidad, todos los cursos de formación han sido en la línea de la didáctica y metodología del inglés, el doctorado lo estoy realizando en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y la tesis doctoral de la que forma parte esencial este diario está centrada en mis problemas como profesor novel de inglés. En definitiva estos tres años de esfuerzo y de adaptación no han servido para casi nada, ahora que he recopilado y elaborado materiales, me manejo con las editoriales, tengo un banco de actividades de inglés cada vez más amplio, he sido capaz de resolver bastantes problemas específicos del área, me manejo con soltura en la etapa de infantil, etc. me mandan a un pueblo a dar matemáticas y conocimiento del medio, es decir a empezar de cero. Lo que me cuesta entender es cómo la Administración es tan incompetente de gastarse tanto dinero en mi formación como profesor especialista sumado a mi esfuerzo personal para después tratarme como un número dentro de un ordenador e ignorar mi preparación en un campo específico. Sé que ha habido gente con más puntos que esta por delante, pero también sé que muchos de ellos han realizado un curso de habilitación de un año, que vienen de Infantil, de Educación Física, etc. que nunca se han interesado por el inglés y que no tienen ni idea (han pagado la habilitación), no tienen la fluidez ni la pronunciación mínima exigible (y lo digo porque lo he visto), y se habilitan para poder acercarse antes a Valladolid porque por especialidad es más fácil. Es una vergüenza, y desde ahora mismo digo que mis relaciones con la Administración están rotas siempre que a mí no me convenga, no pienso colaborar en nada porque nos tratan como ganado. Ahora me explico porque casi todos los compañeros mantienen una postura de aislamiento con la Administración y todo lo que vienen de ella (propuestas, mejoras, innovaciones...) es visto con desagrado y escepticismo. Ahora ya no tengo ganas de casi nada, he incluso he pensado no echar la solicitud para los cursos en Inglaterra, total para qué, ahora tendré que empezar de cero con cursos de didáctica de las matemáticas, peor para ellos, desaprovechan un profesor de inglés muy bien preparado. ¿Calidad de la enseñanza?

Lunes 19 de abril de 2004

Aunque este fin de semana ha sido largo por la fiesta del viernes estoy acatarrado lo que limita mucho mi labor docente aunque se considere algo sin importancia y quedarse en casa por esta razón se considera falta de profesionalidad. Aunque parezca mentira los compañeros tienen muy presente las causas de estas ausencias ya que les molesta perder una hora libre que precisamente no es libre sino para estas funciones de sustitución y apoyo al ciclo. Yo lo tengo claro, viendo lo visto no pienso renunciar a mis derechos cuando nadie lo hace, así que he pedido el día que me corresponde por ingreso de un familiar de segundo grado. Sé que al ser este viernes fiesta parece que lo he pedido para tener cuatro días de descanso pero me da igual. La vez que operaron a mi padre, o cuando el año de prácticas cogí una baja de una semana por

bronquitis crónica llegué a pasarlo mal por el hecho de faltar al trabajo y cargar a mis compañeros con mis clases pero está claro que no te lo van a agradecer, ni siquiera se van a preocupar. No sé, pero creo que me ha influido bastante el hecho de que me destinen por primaria sin tener en cuenta mi formación especializada y el esfuerzo que me ha costado, o la poca ayuda de la Administración en el único conflicto que he tenido, etc. si me tratan como a un número yo voy a responder como un número exigiendo todos mis derechos y centrándome en los niños. Lo triste es que el distanciamiento con la Administración es un hecho generalizado en los compañeros y aunque en parte es lógico yo no pensé que comenzara tan pronto.

Por otro lado, la noticia de que me han destinado ha corrido por todo el centro ya que parece que antes era motivo de alegría después de estar hasta diez años de provisional, así que muchos me han felicitado. Lo que si estoy notando, aunque a lo mejor son imaginaciones mías, es que como los dos años anteriores el saber que no vas a continuar hace que la actitud de algunos compañeros cambie. Es como si no les mereciera la pena el esfuerzo social de mantener una relación cordial con alguien que no va a continuar, lo que se refleja en que apenas te comentan las cosas ni mucho menos te consultan decisiones de cara al año que viene. Con respecto al equipo directivo creo que no ha sido una buena noticia ya que los padres están contentos con mi trabajo y la falta de continuidad no es positiva, pero veo también cierta preocupación quizá porque piensen que ahora que se que me voy me relaje en mis funciones y no me involucre al máximo como ocurre con los que están a punto de jubilarse.

Cambiando de tema, a segunda hora he dado clase a 3ºA. Mi actitud y mi forma de dar la clase han cambiado ya que ahora la prioridad es prolongar el tiempo de las unidades lo que permite realizar muchas actividades sin presión. Hasta ahora había evitado entretenerme con el repaso inicial o hacer intervenir a todos los alumnos omitiendo ciertas actividades que realizaba mucho el año pasado por su duración. Un ejemplo es la actividad de “labelling” con flashcards consistente en que escriban debajo de cada tarjeta el nombre del alimento lo cual les motiva mucho por salir a la pizarra y coger las tizas además de aprender el spelling del vocabulario nuevo. Como es lógico en lo que salen, escriben, etc. se tarda mucho tiempo que es lo que nos sobra ahora, pero existe otro problema en estas clases numerosas (digo numerosas con respecto a mi experiencia) y es que la intervención de todos puede producir aburrimiento y distracciones. Lo que he hecho ha sido involucrarles durante toda la actividad diciéndoles que quien descubriese un error saldría a corregirlo, con lo que la atención hacia el spelling de las palabras era máxima fomentando además la coevaluación. Después de esta actividad volví a utilizar las caras como ayuda visual para expresar “likes and dislikes” pero esta vez fueron ellos los que las dibujaron, pequeñas variaciones que me permiten controlar la conducta utilizándolas como recompensa al buen comportamiento. Tras el repaso se pusieron a terminar la actividad de la tabla de información, muy parecida a la que hice con quinto pero con menos alimentos, añadiendo nuevos compañeros los que terminaron pronto y solucionando así las diferencias de ritmo y de nivel. Cuando he considerado que la práctica oral era suficiente les he dado una actividad paralela de “writing” consistente en escribir en una lista los alimentos que les encantan, les gustan, no les gustan u odian con lo que se repasan las estructuras y el vocabulario que han estado utilizando hace un momento de manera oral. Además esta actividad va a ser un ensayo del project en el que utilizarán recortes de revistas a la hora de expresar por escrito sus gustos hacia los alimentos. Al igual que en el tópico de las fiestas, hay cierta falta de tolerancia y respeto hacia las costumbres gastronómicas de la cultura anglosajona, hacia los gustos de algunos compañeros y hábitos de alimentación poco saludables con lo tengo tener mucho cuidado a la hora de plantear las actividades y prestar atención a este tema transversal ya que educar es responsabilidad de todos, no sólo del tutor.

Después del recreo he llevado a los de 5ºC a informática para trabajar con el software el vocabulario relativo a transportes. Esta es una manera muy sencilla de que practiquen la versión oral y escrita de las palabras y aprendan otras nuevas. La pena es no poderles llevar más veces para meternos en Internet y buscar información de ciudades, horarios de transportes, etc. Cada vez que pienso en esto me pongo malo, no hay derecho a que me asignen una tutoría que no me corresponde y luego no me den la libertad reflejada en el horario para poder cumplir mis funciones. Viene dentro de poco el Día de la Madre, tenemos que realizar una salida para trabajar una unidad didáctica de medio ambiente, prometí a los niños visualizar el role play que grabé, etc. y sólo dispongo de las horas de lengua para sacar algún rato, en cambio el director se dedica a rellenarme el horario a rebosar como si no hiciese nada con apoyos a infantil cuando me costa que a esas horas hay compañeros leyendo el periódico, pero como no saben de informática...

A última hora he ido a 6ºB. He vuelto a tener un enfrentamiento con J.J. porque no hace nada. La culpa es mía y he vuelto a cometer el error de cambiar la comodidad de un niño que no molesta por mi obligación de hacerle trabajar, aunque esto suponga un perjuicio para el resto en cuanto a tiempo perdido y mal

clima. También es cierto que el hecho de que se marche mañana a Estados Unidos con su madre ha provocado en parte mi actitud ya que hasta qué punto merece la pena volcarse con un niño que no quiere trabajar ni va a responder. Otra cosa distinta son los profesores que le apoyan en lengua y matemáticas ya que sacándole del aula y pudiendo empezar de cero no me hubiera importado volcarme en él, la cuestión es que tengo a 18 niños más que también tienen derecho a aprender y a estar tranquilos en clase. Volviendo a la sesión de hoy he vuelto a utilizar el mapa del libro para dictar tres o cuatro direcciones preguntando por el destino, pudiendo comprobar que hay muy pocos niños que se lían lo que me ha quedado más tranquilo. Después he ampliado la actividad con una versión por parejas e introduciendo las destrezas escritas. Les he pedido que escribiesen en el cuaderno tres o cuatro conversaciones entre dos personas similares a las del libro con las instrucciones necesarias para llegar a un lugar concreto del mapa. Después tenían que leerlas al compañero quien tenía que adivinar a su vez el destino final. Esta variación me ha parecido muy útil para integrar las cuatro destrezas básicas en la misma actividad ya que a veces las actividades del libro generan una descompensación que es difícil de corregir y que luego se refleja en los controles escritos sacando malas calificaciones niños que dominan el oral. La actividad resultó bastante bien en parte porque fui yo quien eligió las parejas nivelando capacidades, no obstante, tengo mucho cuidado en no limitar tampoco la posibilidad de aprender de ciertos niños poniéndoles siempre con los de menor nivel ya que lo del aprendizaje cooperativo no siempre funciona haciendo perder la paciencia al niño más aventajado y generándole una sensación de frustración por el resultado negativo de la actividad.

Miércoles 21 de abril de 2004

Hoy a primera hora he tenido clase con 5°C. Para repasar se me ha ocurrido pedir a un niño que describiera un transporte de los que vienen en el dibujo del libro utilizando la estructura que expliqué ayer. Reconozco que sin apenas práctica esta petición ha sido excesiva pero la finalidad era comprobar si habían estudiado algo o si se habían molestado en repasar en los cinco minutos del cambio de clase. La totalidad de la clase ni se lo había mirado así que les he reñido y les he puesto como castigo describir por escrito las características de cinco medios de transporte. No me molesta que no sean capaces de hacer lo que les he pedido sino que no se hayan esforzado sabiendo que tienen que estudiar todos los días. Creo que lo han comprendido y es bueno de vez en cuando “apretarles las tuercas” porque si no se relajan. Donde creo que no he estado acertado es en el tipo de castigo que les he puesto ya que no me gusta asociar actividades de aprendizaje con refuerzos negativos porque el niño acaba identificando lo uno con lo otro. Por ejemplo, siempre he intentado evitar mandarles como castigo leer algo, o escribir, ya que pueden interpretar estas actividades como algo negativo, pero por otro lado pretendo que este tenga una finalidad formativa evitando las tradicionales copias o quedarles sin informática o el necesario descanso del recreo. Supongo que si no es de manera constante no habrá problema pero la verdad es que es difícil elegir un buen castigo hasta el punto que debe ser diferente según el niño, la causa, la finalidad, etc.

Después de la bronca por no llevar el inglés al día hicimos unos ejemplos entre todos utilizando como ayuda el libro y el cuaderno de clase y enseguida asimilamos la dinámica y hablaron sobre las características de diferentes transportes. Un fallo que he tenido en esta unidad ha sido el de confiar en exceso en mi memoria y basar la ampliación de contenidos en lo que hice el año pasado. Ayer me di cuenta un poco tarde de incluir en la descripción si el transporte es aéreo, marítimo o terrestre, incluso algunos adjetivos contrarios que sugirieron los niños, pero hoy me ha venido a la mente que el curso anterior también hablamos de los lugares donde suelen estar (airport, port, parking, garage, street...) así que lo he metido al final de esta actividad un poco con calzador. Tengo que acostumbrarme a anotar cada año las ideas y actividades que funcionan y no confiar en que al siguiente me acordaré por la simple práctica porque no siempre es así. Después, para suavizar el clima del aula cambié a una actitud más agradable y les propuse un juego consistente en adivinar un transporte en el que pensase un compañero haciendo preguntas sobre sus cualidades (is it...?, has it got...?). La actividad les encantó hasta el punto que tuve que cortar prometiéndoles como tenía pensado repetirla la próxima sesión en parejas. Finalmente pasamos a corregir una actividad del Activity Book que bastantes no habían terminado, no intencionadamente sino porque no tienen el hábito de anotar las tareas en el cuaderno o bien pasar por todas las asignaturas a diario aunque sólo sea durante diez minutos para recordar lo que han visto y ver si tienen deberes.

Después de lengua he bajado a infantil. Aunque este año estoy introduciendo el vocabulario de la ropa de manera progresiva vestir al oso sigue siendo una actividad central bastante pesada para mí aunque los niños estén encantados. Se vuelve pesado incluso para ellos incidir en la misma rutina con un input repetitivo pero es la mejor manera de que asimilen los nuevos contenidos. Hoy he notado ya que la

atención disminuía durante todo el proceso hasta introducir la nueva prenda de vestir así que he tenido que introducir pequeños cambios, y sorpresas en las respuestas y reacciones de la mascota que han funcionado con lo que cada vez estoy más convencido de que es muy necesario saber improvisar y ganarte su atención cada minuto. Realmente me lo he pasado bien porque he hecho mucho el tonto, razón por la que no me gusta que esté presente la tutora, pero hay semanas en que se me hace pesadísimo hacer los mismo en las tres clases sobre todo si hay rutinas como esta que repito cada año. Me da la sensación de que cuando algo funciona nos agarramos a ello pero acaba siendo monótono y es necesario acudir a los cursos de formación para adquirir ideas nuevas que rompan con esa rutina y cambiar si es posible (como veo que hacen mis compañeros tutores) cambiar de curso y ciclo a menudo para evitar el estancamiento.

Martes 13 de abril de 2004

Hoy ha sido el primer día después de las vacaciones y la verdad es que cuesta bastante coger el ritmo. Es como si de repente tuvieras que volver a controlar aspectos que en el día a día llevas a cabo de manera rutinaria pudiendo estar algo más relajado. Comentándolo con las compañeras de ciclo las pasa lo mismo, cuesta coger el ritmo aunque lleves treinta años en la docencia, pero aun así lo tienen más fácil ya que van bastante desahogadas con las programaciones y pueden permitirse el lujo de dejar hablar a los niños sobre las vacaciones, no mandarles deberes, etc. Yo en cambio me he confiado sin darme cuenta de que este tercer trimestre es muy corto y con la preocupación de que no me va a dar tiempo a terminar la programación quizá he sido más inflexible aunque si he dedicado un rato a relajar el ambiente porque se ve que los niños vienen tensos por reencontrarse con los amigos y el contexto escolar. Este es el tercer año y vuelvo a tener el problema de la temporalización a medio y largo plazo ya que nunca lo he hecho por considerarlo innecesario y coartar mi forma de enseñar. Siempre me quedo corto de tiempo porque no acabo de asimilar la supremacía de la cantidad sobre la calidad de los contenidos en las programaciones, me es muy difícil poder enseñar más y mejor y no hacerlo por falta de tiempo pasando a otro aspecto nuevo. Quizá en esta etapa sea más conveniente la amplitud de conocimientos que la profundización pero también es cierto que hay que asegurarse la verdadera interiorización de los mismos y no hacer la vista gorda pasando a otro tema. Es un dilema bastante importante pero está claro que los padres muchas veces no valoran la calidad de lo que enseñan o si sus hijos realmente lo han aprendido sino si han visto todo el libro. Tengo que obligarme el año que viene a hacer un calendario con las semanas, meses y trimestres y las lecciones que tengo que dar porque me doy cuenta de que las programaciones ajustan tanto el tiempo que no dan la posibilidad al docente de ampliar y profundizar.

A segunda hora he tenido clase con 6ºB. Se nota que están un poco tensos porque me he encontrado la clase en total silencio. Ha venido J.J. lo que me ha sorprendido porque me dijeron que se iba a ir con su madre y por tanto cambiaba de centro. Es un niño con una total desmotivación hacia el estudio pero también con muy pocas ganas de esforzarse y con una situación familiar difícil. En mi clase no trae el libro y si lo hace no lo saca, realmente no hace nada más que trabajar un poco el vocabulario pero me conformo con que no moleste. El otro día el director hizo un comentario relativo a que tampoco se le puede dejar hacer lo que le dé la gana en clase y que se le tenía que obligar a trabajar. Esto es fácil decirlo en áreas como lengua o conocimiento del medio en donde se puede decir que cada tema es independiente del anterior y el niño puede empezar de cero si estas encima de él, pero en mi caso el nivel es tan bajo y las lagunas tan importantes que sería necesario un profesor de inglés para él sólo que empezase de cero pero no se contempla este tipo de apoyos en áreas no instrumentales. Son casos tan extremos que en mi opinión desbordan la atención a la diversidad ya que vino de otro centro el año pasado sin sumar ni leer con soltura. No hay nada más difícil que hacer aprender a quien no tiene ningún interés, incluso he intentado que trabaje por fichas a su nivel como el caso de H. el año pasado, pero es tan orgulloso que quiere hacer lo de los demás sin poder. Es frustrante tener que admitir que no puedes en un año conseguir lo de ocho perdidos pero tampoco hay medios de apoyo y refuerzo porque el inglés se sigue considerando un área de segunda, pero lo sorprendente es que tampoco se le saca en mis clases, se le saca en lengua para darle apoyo de lengua con lo que se pierde la posibilidad de ganar una hora. Con respecto a la sesión de hoy ha sido sobre todo de repaso aunque he iniciado la utilización del mapa de la ciudad del libro para aplicar las órdenes que hemos visto. Como la actividad de “listening” del libro es bastante sencilla y no incluye las ampliaciones que hemos hecho tenía pensado ampliar indicando nuevos caminos más largos y complicados sobre el mapa, pero me he encontrado con una dificultad que no esperaba con lo que he tenido que desistir. La única vez que he dado este tópico ha sido el año de prácticas y aunque tuvieron ciertas dificultades a la hora de orientarse sobre el mapa enseguida cogieron el truco pero creo que esta vez va a costar más ya que han fallado en todas las “listening”. Me ha tocado bajar el listón y darles las órdenes más despacio ayudándoles al principio con apoyo visual levantando mi libro y guiando con el dedo. La cuestión es que toman como referencia su posición real y no la hipotética de una persona que

anda por las calles, pero es posible que el tamaño del mapa despiste con lo que tendré que hacer uno propio con flashcards en la pizarra. Finalmente he llenado el tiempo sobrante con las actividades de repaso del Activity Book que teníamos pendiente con lo cual tampoco ha sido una sesión muy intensa.

Después he ido con mi clase de 5^oC. Hoy hemos empezado la unidad de los transportes y he dado por hecho que tienen conocimientos previos, al menos sobre vocabulario, suficientes para centrarme más en otros contenidos, pero me he llevado la sorpresa de que sólo conocían dos o tres de los más comunes con lo que ha tocado replantear la presentación de la unidad. Esto pasa porque las editoriales tratan los mismos tópicos varias veces o en distintos cursos y no me termino de centrar ya que esta unidad la di en cuarto en el colegio del curso pasado y ya lo habían dado en cursos anteriores con lo que pude profundizar. Esto quiere decir que me toca llevarles a informática para presentarles el vocabulario con el software de inglés y trabajar bastante el spelling con alguna fotocopia extra o bien mediante la actividad típica de “labelling” en la pizarra utilizando flashcards. Después de hablar un poco sobre los medios de transporte para activar sus conocimientos previos les pedí como siempre que echasen un vistazo a la unidad y que pensasen qué va a aprender y qué necesitan con lo que surgen los objetivos y contenidos básicos para hacer el esquema con los organizadores previos. La actividad de “listening” basada en tres tiras de cómic sirvió para que surgieran las primeras palabras desconocidas lo cual aproveché para realizar la clasificación de los transportes en aéreos, acuáticos y terrestres que copiaron en su cuaderno en tres columnas de tal manera que ya tenían la motivación de ir colocando cada transporte nuevo en sus sitio. Esta tarea de extracción de vocabulario la he realizado a partir de la segunda actividad de “listening” del libro consistente en una rhyme en la que aparecía todos los transportes fundamentales aunque he añadido alguno más con ayuda de los niños. De esta manera me he asegurado que tienen la información de consulta en su cuaderno con lo que a partir de ahora al trabajar con el software y en clase tienen más autonomía respecto al vocabulario. Como nos han sobrado cinco minutos he aprovechado para trabajar el comic de la unidad anterior ya que no nos dio tiempo, solamente el “listening”.

Miércoles 14 de abril de 2004

A primera hora he tenido clase con 5^oC. La actividad central de hoy ha sido el “listening” y el “reading” del cuento relacionado con los medios de transporte. La verdad es que tampoco es gran cosa el input, pero es cierto que no siempre tiene que haber una relación estrecha entre los contenidos trabajados y los textos orales y escritos que se ofrecen porque limitamos su variedad y acaban siendo simples. Es bueno que se enfrenten a inputs más complejos con estructuras y palabras que no conocen para desarrollar otras capacidades como la inferencia de significados ya que si siempre se enfrentan a textos muy concretos, asequibles y con vocabulario conocido van a encontrarse problemas más adelante. En este sentido, he comenzado a valorar los materiales no solamente por su utilidad para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos de la unidad (para lo cual algunos no son muy útiles) sino también por su aportación al desarrollo general de las cuatro destrezas básicas. En concreto esta historia incluye expresiones cotidianas, verbos en pasado y vocabulario específico que van más allá de lo que se trabaja en esta unidad pero me he dado cuenta de que esto les motiva y despierta su interés. La sorpresa me la he llevado cuando sin hacer referencia alguna han comenzado a preguntar por qué algunos verbos estaban escritos de manera distinta refiriéndose a la “ed” del pasado y a la forma irregular de otros como “ride/ rode”. Con naturalidad les expliqué que estas acciones estaban en pasado y que había dos formas de construirlo explicándoselo por encima lo cual fue suficiente para que se quedaran tranquilos ya que saben que son contenidos de 6^o. Pero antes de llegar a esto trabajé el aspecto oral colocando de antemano las flashcards una por una en la pizarra haciendo referencia a los personajes y al vocabulario específico, sobre todo a los adjetivos contrarios (old/ new, fast/ slow, big/ small) que aparecerían en el texto a la hora de describir los medios de transporte. También, con el fin de aprovechar al máximo la “listening” y facilitar la comprensión escribí en la pizarra la estructura básica (it has got/ it hasn't got) que se utiliza para describir los transportes. En definitiva, como el texto tiene un input muy repetitivo creo que he hecho explícitos los elementos lingüísticos necesarios para asegurarme un buen aprovechamiento de la actividad. Después de dos “listening”, una general y otra parando y comentando cada flashcard, les di la transcripción que leí yo primero todo seguido. Después la leyeron ellos párrafo por párrafo repitiéndolo yo a continuación para facilitarles la forma correcta sin tener que interrumpirles. Finalmente, y acordándome de una actividad de “scanning” gramatical les pedí que buscaran en el texto todos los adjetivos que indicaran las características de los transportes, ya que más adelante tendrán que ser ellos los que hagan la descripción.

Después de lengua bajé a infantil para comenzar la unidad relativa la ropa. No es un tópico que contemple el libro pero junto a las partes del cuerpo lo veo muy significativo y muy útil a la hora de realizar juegos de TPR y sobre todo a la hora de trabajar con realia. Siguiendo la rutina de otros años he llevado el oso de

peluche con la ropa y he puesto en práctica el input de todos los años. La diferencia es que en los dos cursos anteriores tenía una mayor ansiedad por avanzar y presentaba el vocabulario todo seguido como para quitármelo de encima y centrarme en las actividades y en el cuento, pero luego me costaba mucho más que asimilasen los contenidos ya que les suponía mucho esfuerzo. En esta ocasión sólo he presentado dos nuevas palabras “shoes” y “socks” sin caer en la trampa de siempre de ceder ante las presiones de los niños que quieren satisfacer su curiosidad viendo todo lo que hay en la bolsa. Por otro lado, sigo intentando repasar integrando en el nuevo input los contenidos ya trabajados lo cual no es muy complicado ya que están muy relacionados con elementos cercanos y perceptibles como colores, partes del cuerpo, tamaños, etc. Hoy en concreto he aprovechado los juegos de TPR después de la actividad de presentación para repasar los conceptos de “up/down”, subiéndose y bajándose el calcetín y el zapato, las partes del cuerpo utilizando el oso quien va teniendo frío en cada una de ellas teniendo que ponerle la ropa correspondiente, los conceptos de “big/ small” y “long/ short”, etc. La verdad es que casi todas las actividades de consolidación son juegos de TPR porque les encanta y es lo más sencillo para trabajar con la ropa asociándola con las partes del cuerpo, además que aprenden una serie de acciones comunes para toda unidad como “touch”, “point to”, “look at”, “walk slowly”, etc. aparte de todas aquellas destinadas al control en el aula. Finalmente tengo que comentar el cambio que se produce después de las vacaciones en estos niños tan pequeños. Es como si dieran un paso atrás en la interiorización de normas porque hoy han estado insoportables, hablando si respetar el turno, con juguetes en el aula, etc. así que me ha tocado utilizar el “time out” con la “thinking chair” varias veces. Hablando con la tutora me ha dicho que es normal ya que en casa son el centro de atención y el contexto es distinto, pero que en una semana el comportamiento mejora.

Después del recreo he ido a 6^oC a dar inglés. Parece que van cogiendo el truco para orientarse en el mapa pero me sigue preocupando de cara al examen ya que hay niños que entienden perfectamente las órdenes en inglés y saben ejecutarlas por ejemplo en un role play pero en el mapa fallan con lo cual tengo que tener cuidado a la hora de diferenciar ambos aspectos. Este es un problema que se me ha presentado alguna vez y es el hecho de que la falta de alguna destreza o conocimiento general influya negativamente en la capacidad del niño para usar la lengua.

Cambiando de tema, ya estamos terminando la unidad y no sé qué hacer con el tema del pasado simple. No tengo problema a la hora de explicarlo porque a estas edades ya están desarrollando el pensamiento abstracto, el problema es cómo trabajarlo a expensas de la programación y del libro. He pensado no profundizar explicando por encima este tiempo verbal y dándoles la lista de verbos irregulares para usarla como material de consulta, pero para consultar qué, ¿qué uso de la lengua van a hacer si no se plantean actividades? El año pasado había una unidad entera para trabajar el pasado y a partir de los materiales y actividades del libro realizaba ampliaciones e introducía nuevas ideas, pero ahora me siento incapaz de sacarme de la manga toda una unidad sin caer en el tradicionalismo de los ejercicios gramaticales. Me falta la base o el apoyo de materiales audiovisuales, textos con apoyo visual, etc. a partir de los cuales extraer actividades. Volviendo a la sesión de hoy, como hemos estado trabajando todos los días la capacidad para orientarse espacialmente utilizando direcciones de manera oral, he pensado comenzar a introducir las destrezas escritas. Después del repaso oral, en gran grupo, les he mandado escribir tres o cuatro diálogos en los que una persona indica a otra como llegar a un sitio concreto, con el fin de que después en parejas se la lean al compañero quien tienen que adivinar siguiendo el mapa el destino final. De esta manera trabajan al mismo tiempo las destrezas de “writing”, “reading” y “listening”.

A última hora he bajado a 3^oA. Me ha sorprendido que digan que es una de las mejores clases del centro porque aunque trabajan muy bien el comportamiento en mis clases deja que desear. Hoy lo he pensado y es posible que me equivoque y entienda como mal comportamiento un exceso de motivación y participación, ya que los niños realmente no presentan falta de atención ni conductas disruptivas, simplemente se sobreexcitan. Lo que está claro es que debo insistir en el hecho de que respeten el turno de palabra pero con dieciocho niños deseosos de salir a la pizarra, de tocar las flashcards, de leer el texto de la canción, etc. es complicado controlar el orden. Por otro lado, estoy más tranquilo en cuanto al tiempo ya que me va a sobrar con lo que estoy prolongando bastante las actividades, repito las que más éxito han tenido, amplio los periodos de repaso, etc. Realmente llevo varias semanas sin utilizar el libro el cual guardo como recurso para rellenar tiempo, como repaso y sobre todo por los textos escritos porque lo que son las actividades del Activity Book son simplonas. sólo incluye seis palabras del vocabulario de comida cuando los niños ya manejan más de veinte y trabaja la capacidad de expresar lo que les gusta o no de manera muy sencilla cuando esta clase es capaz de mucho más con lo que he decidido, utilizando mis materiales, trabajar por mi cuenta hasta que los niños alcancen los objetivos que me he propuesto y después trabajar el libro por los materiales que trae no por los contenidos que incluye. Hoy en concreto he

dedicado cuarto de hora a los juegos de “What’s missing?” y “Guessing game” con los que practican oralmente el vocabulario. Después he vuelto a dibujar en la pizarra las cinco caras que expresan “likes and dislikes” en su distinto grado, aunque me arrepiento de haber introducido por primera vez un término medio “so-so” porque como he visto después recurren a él con bastante asiduidad impidiendo que practiquen otras estructuras más complejas así que ha llegado un momento en que he puesto como condición no utilizarla. Lo que sí que he hecho esta vez ha sido practicar estas estructuras en gran grupo y sin prisa porque otros años he acudido enseguida a ensayarlas en parejas con lo cual el control es menor aunque me pasee por el aula con lo cual es más fácil que los errores se consoliden. En este sentido he planteado el juego “chain game” en el que cada niño debe preguntar al siguiente si le gusta un alimento concreto y así sucesivamente intentando no romper la cadena. Por supuesto, no he hecho una corrección directa del error, que en este caso no era de estructura sino más bien de pronunciación, repitiendo correctamente lo que ha dicho el niño de tal manera que este se da cuenta del error pero sin sentirse corregido. Realizando este juego se me ha ido el tiempo y he cometido un fallo bastante importante que ha sido pedirles que copiaran rápidamente las caras y estructuras de la pizarra con lo que a algunos no les ha dado tiempo, otros lo han copiado deprisa y corriendo, etc. generando posibles errores de spelling que se van a repetir e incluso consolidar si el niño consulta como es de esperar su cuaderno. Ahora me toca echarles un vistazo por no haberme esperado al día siguiente, quizá por el deseo inconsciente de “cerrar” la sesión.

Finalmente, tengo que hacer referencia en este diario a un hecho que me está influyendo bastante y es la resolución provisional del concurso de traslados. Me han asignado un CRA a unos cincuenta kilómetros la cabecera y por Primaria. La distancia no me preocupa en exceso, pero lo que me ha sentado mal es que no me asignen la especialidad de inglés para la que me he estado formando tantos años. He conseguido becas, he realizado varios cursos en Inglaterra pagados por la Universidad, todos los cursos de formación han sido en la línea de la didáctica y metodología del inglés, el doctorado lo estoy realizando en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y la tesis doctoral de la que forma parte esencial este diario está centrada en mis problemas como profesor novel de inglés. En definitiva estos tres años de esfuerzo y de adaptación no han servido para casi nada, ahora que he recopilado y elaborado materiales, me manejo con las editoriales, tengo un banco de actividades de inglés cada vez más amplio, he sido capaz de resolver bastantes problemas específicos del área, me manejo con soltura en la etapa de infantil, etc. me mandan a un pueblo a dar matemáticas y conocimiento del medio, es decir a empezar de cero. Lo que me cuesta entender es cómo la Administración es tan incompetente de gastarse tanto dinero en mi formación como profesor especialista sumado a mi esfuerzo personal para después tratarme como un número dentro de un ordenador e ignorar mi preparación en un campo específico. Sé que ha habido gente con más puntos que esta por delante, pero también sé que muchos de ellos han realizado un curso de habilitación de un año, que vienen de Infantil, de Educación Física, etc. que nunca se han interesado por el inglés y que no tienen ni idea (han pagado la habilitación), no tienen la fluidez ni la pronunciación mínima exigible (y lo digo porque lo he visto), y se habilitan para poder acercarse antes a Valladolid porque por especialidad es más fácil. Es una vergüenza, y desde ahora mismo digo que mis relaciones con la Administración están rotas siempre que a mí no me convenga, no pienso colaborar en nada porque nos tratan como ganado. Ahora me explico porque casi todos los compañeros mantienen una postura de aislamiento con la Administración y todo lo que vienen de ella (propuestas, mejoras, innovaciones...) es visto con desagrado y escepticismo. Ahora ya no tengo ganas de casi nada, he incluso he pensado no echar la solicitud para los cursos en Inglaterra, total para qué, ahora tendré que empezar de cero con cursos de didáctica de las matemáticas, peor para ellos, desaprovechan un profesor de inglés muy bien preparado. ¿Calidad de la enseñanza?

Lunes 19 de abril de 2004

Aunque este fin de semana ha sido largo por la fiesta del viernes estoy acatarrado lo que limita mucho mi labor docente aunque se considere algo sin importancia y quedarse en casa por esta razón se considera falta de profesionalidad. Aunque parezca mentira los compañeros tienen muy presente las causas de estas ausencias ya que les molesta perder una hora libre que precisamente no es libre sino para estas funciones de sustitución y apoyo al ciclo. Yo lo tengo claro, viendo lo visto no pienso renunciar a mis derechos cuando nadie lo hace, así que he pedido el día que me corresponde por ingreso de un familiar de segundo grado. Sé que al ser este viernes fiesta parece que lo he pedido para tener cuatro días de descanso pero me da igual. La vez que operaron a mi padre, o cuando el año de prácticas cogí una baja de una semana por bronquitis crónica llegué a pasarlo mal por el hecho de faltar al trabajo y cargar a mis compañeros con mis clases pero está claro que no te lo van a agradecer, ni siquiera se van a preocupar. No sé, pero creo que me ha influido bastante el hecho de que me destinen por primaria sin tener en cuenta mi formación

especializada y el esfuerzo que me ha costado, o la poca ayuda de la Administración en el único conflicto que he tenido, etc. si me tratan como a un número yo voy a responder como un número exigiendo todos mis derechos y centrándome en los niños. Lo triste es que el distanciamiento con la Administración es un hecho generalizado en los compañeros y aunque en parte es lógico yo no pensé que comenzara tan pronto.

Por otro lado, la noticia de que me han destinado ha corrido por todo el centro ya que parece que antes era motivo de alegría después de estar hasta diez años de provisional, así que muchos me han felicitado. Lo que si estoy notando, aunque a lo mejor son imaginaciones mías, es que como los dos años anteriores el saber que no vas a continuar hace que la actitud de algunos compañeros cambie. Es como si no les mereciera la pena el esfuerzo social de mantener una relación cordial con alguien que no va a continuar, lo que se refleja en que apenas te comentan las cosas ni mucho menos te consultan decisiones de cara al año que viene. Con respecto al equipo directivo creo que no ha sido una buena noticia ya que los padres están contentos con mi trabajo y la falta de continuidad no es positiva, pero veo también cierta preocupación quizá porque piensen que ahora que se que me voy me relaje en mis funciones y no me involucre al máximo como ocurre con los que están a punto de jubilarse.

Cambiando de tema, a segunda hora he dado clase a 3ºA. Mi actitud y mi forma de dar la clase han cambiado ya que ahora la prioridad es prolongar el tiempo de las unidades lo que permite realizar muchas actividades sin presión. Hasta ahora había evitado entretenerme con el repaso inicial o hacer intervenir a todos los alumnos omitiendo ciertas actividades que realizaba mucho el año pasado por su duración. Un ejemplo es la actividad de “labelling” con flashcards consistente en que escriban debajo de cada tarjeta el nombre del alimento lo cual les motiva mucho por salir a la pizarra y coger las tizas además de aprender el spelling del vocabulario nuevo. Como es lógico en lo que salen, escriben, etc. se tarda mucho tiempo que es lo que nos sobra ahora, pero existe otro problema en estas clases numerosas (digo numerosas con respecto a mi experiencia) y es que la intervención de todos puede producir aburrimiento y distracciones. Lo que he hecho ha sido involucrarles durante toda la actividad diciéndoles que quien descubriese un error saldría a corregirlo, con lo que la atención hacia el spelling de las palabras era máxima fomentando además la coevaluación. Después de esta actividad volví a utilizar las caras como ayuda visual para expresar “likes and dislikes” pero esta vez fueron ellos los que las dibujaron, pequeñas variaciones que me permiten controlar la conducta utilizándolas como recompensa al buen comportamiento. Tras el repaso se pusieron a terminar la actividad de la tabla de información, muy parecida a la que hice con quinto pero con menos alimentos, añadiendo nuevos compañeros los que terminaron pronto y solucionando así las diferencias de ritmo y de nivel. Cuando he considerado que la práctica oral era suficiente les he dado una actividad paralela de “writing” consistente en escribir en una lista los alimentos que les encantan, les gustan, no les gustan u odian con lo que se repasan las estructuras y el vocabulario que han estado utilizando hace un momento de manera oral. Además esta actividad va a ser un ensayo del project en el que utilizaran recortes de revistas a la hora de expresar por escrito sus gustos hacia los alimentos. Al igual que en el tópico de las fiestas, hay cierta falta de tolerancia y respeto hacia las costumbres gastronómicas de la cultura anglosajona, hacia los gustos de algunos compañeros y hábitos de alimentación poco saludables con lo tengo tener mucho cuidado a la hora de plantear las actividades y prestar atención a este tema transversal ya que educar es responsabilidad de todos, no sólo del tutor.

Después del recreo he llevado a los de 5ºC a informática para trabajar con el software el vocabulario relativo a transportes. Esta es una manera muy sencilla de que practiquen la versión oral y escrita de las palabras y aprendan otras nuevas. La pena es no poderles llevar más veces para meternos en Internet y buscar información de ciudades, horarios de transportes, etc. Cada vez que pienso en esto me pongo malo, no hay derecho a que me asignen una tutoría que no me corresponde y luego no me den la libertad reflejada en el horario para poder cumplir mis funciones. Viene dentro de poco el Día de la Madre, tenemos que realizar una salida para trabajar una unidad didáctica de medio ambiente, prometí a los niños visualizar el role play que grabé, etc. y sólo dispongo de las horas de lengua para sacar algún rato, en cambio el director se dedica a rellenarme el horario a rebosar como si no hiciese nada con apoyos a infantil cuando me costa que a esas horas hay compañeros leyendo el periódico, pero como no saben de informática...

A última hora he ido a 6ºB. He vuelto a tener un enfrentamiento con J.J. porque no hace nada. La culpa es mía y he vuelto a cometer el error de cambiar la comodidad de un niño que no molesta por mi obligación de hacerle trabajar, aunque esto suponga un perjuicio para el resto en cuanto a tiempo perdido y mal clima. También es cierto que el hecho de que se marche mañana a Estados Unidos con su madre ha provocado en parte mi actitud ya que hasta qué punto merece la pena volcarse con un niño que no quiere trabajar ni va a responder. Otra cosa distinta son los profesores que le apoyan en lengua y matemáticas ya

que sacándole del aula y pudiendo empezar de cero no me hubiera importado volcarme en él, la cuestión es que tengo a 18 niños más que también tienen derecho a aprender y a estar tranquilos en clase. Volviendo a la sesión de hoy he vuelto a utilizar el mapa del libro para dictar tres o cuatro direcciones preguntando por el destino, pudiendo comprobar que hay muy pocos niños que se lían lo que me ha quedado más tranquilo. Después he ampliado la actividad con una versión por parejas e introduciendo las destrezas escritas. Les he pedido que escribiesen en el cuaderno tres o cuatro conversaciones entre dos personas similares a las del libro con las instrucciones necesarias para llegar a un lugar concreto del mapa. Después tenían que leerlas al compañero quien tenía que adivinar a su vez el destino final. Esta variación me ha parecido muy útil para integrar las cuatro destrezas básicas en la misma actividad ya que a veces las actividades del libro generan una descompensación que es difícil de corregir y que luego se refleja en los controles escritos sacando malas calificaciones niños que dominan el oral. La actividad resultó bastante bien en parte porque fui yo quien eligió las parejas nivelando capacidades, no obstante, tengo mucho cuidado en no limitar tampoco la posibilidad de aprender de ciertos niños poniéndoles siempre con los de menor nivel ya que lo del aprendizaje cooperativo no siempre funciona haciendo perder la paciencia al niño más aventajado y generándole una sensación de frustración por el resultado negativo de la actividad.

Martes 20 de abril de 2004

Hoy ha sido un día bastante malo. He estado cansado toda la mañana y sobre todo desanimado por no poder dar inglés el año que viene a pesar de que es algo temporal. Para colmo me toca a última hora el apoyo a infantil, que más que apoyo es gestionar el rincón del ordenador y aunque no me supone tampoco gran esfuerzo sigo pensando que me han toreado por ser nuevo en el centro. Veo a los compañeros con más años en la profesión que dominan los entresijos legales y conocen a la perfección sus derechos y deberes negándose a hacer ciertas tareas que no les corresponden. Además casi todos ya han tenido algún enfrentamiento con el director así que este se lo piensa dos veces y manda lo que no quiere nadie a los más “débiles”. Esta situación la acepto en cuanto que el director tiene entre sus funciones la de gestionar los recursos humanos del centro como considere y ahora más ya que se pretende que pueda aprovechar las especialidades de los docentes para cubrir horas, pero siempre que se respeten nuestros derechos. En este sentido, hecho de menos una mejor formación en aspectos legales que supere el simple estudio de las leyes educativas generales (que cambian al poco tiempo) o de aspectos como la organización escolar que no son tan inaccesibles o desconocidas como otros aspectos. Menos mal que me he afiliado al sindicato y cuando tengo cualquier duda recurro a ellos, pero no estaría de más eliminar alguna asignatura del primer año de carrera e introducir alguna que trate los derechos y deberes de los docentes, la función tutorial a fondo, los problemas de relación con los padres, las posibilidades de formación y promoción, etc. es decir, aspectos muy útiles para el ejercicio de nuestra profesión.

Volviendo a esta mañana, he experimentado un pasotismo total, quizá debido a la desilusión del concurso de traslados, así que he decidido no agobiarme por nada. En 6ºB la sesión ha salido un poco desorganizada pero ya no me importa tanto porque estoy asqueado y a pesar de que voy a seguir esforzándome me voy a centrar en el libro, total a nadie le importa el trabajo que hago porque no hay un seguimiento externo. Como dice una compañera, el concurso tendría que ser por méritos no por edad, ya verás como alguno se quedaba pálido al saber que sin conocimientos de informática se queda donde está. Para colmo, en esta unidad del libro faltan actividades centrales buenas, como por ejemplo un texto o una “listening” larga a partir de la cual se puedan introducir una gran cantidad de actividades asociadas. Cuando hay una actividad de estas las clases son mucho más fáciles porque tienes un input de referencia con el que trabajar, en caso contrario te limitas a hacer las actividades propuestas sin un hilo conductor lo que genera desorganización y te reduce la posibilidades de ampliar e innovar con lo que sobra tiempo que es difícil llenar.

Espero que mañana este más animado porque en la sesión con 6ºC ha ocurrido algo parecido. Les eh propuesto una actividad de “speaking” por grupos pero apenas me he esforzado por observar y controlar sus producciones. He estado dándole vueltas a lo mismo y me he limitado a resolver sus dudas. Me he acordado de lo del curso en Inglaterra que he solicitado y la verdad es que ni me apetece. Es triste que después de la cantidad de cursos específicos en didáctica del inglés, de haber hecho una carrera especializada, de las becas en Inglaterra, etc. y sobre todo de estos tres años como novel, no me sirva de nada ahora que voy a ser generalista. De lo que más me arrepiento es de haber colaborado en los cursos de habilitación de inglés ya que han sido estos compañeros los que han quitado plazas a los verdaderos profesores de inglés. Sé que había gente con nivel y con ganas, pero no me creo que gente con 20 años de experiencia tenga ganas ahora de estar de aquí para allá con un casete pudiendo estar en su clase, la clave

está en que por la especialidad es más fácil optar al centro que quieres. Es un desprestigio y una burla a la propia diplomatura de magisterio ya que las habilitaciones deberían mirarse con lupa y no entregarlas, como pude comprobar, a gente que no tenía ni idea de inglés, pero que había pagado un dineral por el curso que organizaba el sindicato de turno. Esto sí que es una buena gestión de los recursos humanos.

Miércoles 21 de abril de 2004

Hoy a primera hora he tenido clase con 5°C. Para repasar se me ha ocurrido pedir a un niño que describiera un transporte de los que vienen en el dibujo del libro utilizando la estructura que expliqué ayer. Reconozco que sin apenas práctica esta petición ha sido excesiva pero la finalidad era comprobar si habían estudiado algo o si se habían molestado en repasar en los cinco minutos del cambio de clase. La totalidad de la clase ni se lo había mirado así que les he reñido y les he puesto como castigo describir por escrito las características de cinco medios de transporte. No me molesta que no sean capaces de hacer lo que les he pedido sino que no se hayan esforzado sabiendo que tienen que estudiar todos los días. Creo que lo han comprendido y es bueno de vez en cuando “apretarles las tuercas” porque si no se relajan. Donde creo que no he estado acertado es en el tipo de castigo que les he puesto ya que no me gusta asociar actividades de aprendizaje con refuerzos negativos porque el niño acaba identificando lo uno con lo otro. Por ejemplo, siempre he intentado evitar mandarles como castigo leer algo, o escribir, ya que pueden interpretar estas actividades como algo negativo, pero por otro lado pretendo que este tenga una finalidad formativa evitando las tradicionales copias o quedarles sin informática o el necesario descanso del recreo. Supongo que si no es de manera constante no habrá problema pero la verdad es que es difícil elegir un buen castigo hasta el punto que debe ser diferente según el niño, la causa, la finalidad, etc.

Después de la bronca por no llevar el inglés al día hicimos unos ejemplos entre todos utilizando como ayuda el libro y el cuaderno de clase y enseguida asimilaban la dinámica y hablaron sobre las características de diferentes transportes. Un fallo que he tenido en esta unidad ha sido el de confiar en exceso en mi memoria y basar la ampliación de contenidos en lo que hice el año pasado. Ayer me di cuenta un poco tarde de incluir en la descripción si el transporte es aéreo, marítimo o terrestre, incluso algunos adjetivos contrarios que sugirieron los niños, pero hoy me ha venido a la mente que el curso anterior también hablamos de los lugares donde suelen estar (airport, port, parking, garage, street...) así que lo he metido al final de esta actividad un poco con calzador. Tengo que acostumbrarme a anotar cada año las ideas y actividades que funcionan y no confiar en que al siguiente me acordaré por la simple práctica porque no siempre es así. Después, para suavizar el clima del aula cambié a una actitud más agradable y les propuse un juego consistente en adivinar un transporte en el que pensase un compañero haciendo preguntas sobre sus cualidades (is it...?, has it got...?). La actividad les encantó hasta el punto que tuve que cortar prometiéndoles como tenía pensado repetirla la próxima sesión en parejas. Finalmente pasamos a corregir una actividad del Activity Book que bastantes no habían terminado, no intencionadamente sino porque no tienen el hábito de anotar las tareas en el cuaderno o bien pasar por todas las asignaturas a diario aunque sólo sea durante diez minutos para recordar lo que han visto y ver si tienen deberes.

Después de lengua he bajado a infantil. Aunque este año estoy introduciendo el vocabulario de la ropa de manera progresiva vestir al oso sigue siendo una actividad central bastante pesada para mí aunque los niños estén encantados. Se vuelve pesado incluso para ellos incidir en la misma rutina con un input repetitivo pero es la mejor manera de que asimilen los nuevos contenidos. Hoy he notado ya que la atención disminuía durante todo el proceso hasta introducir la nueva prenda de vestir así que he tenido que introducir pequeños cambios, y sorpresas en las respuestas y reacciones de la mascota que han funcionado con lo que cada vez estoy más convencido de que es muy necesario saber improvisar y ganarte su atención cada minuto. Realmente me lo he pasado bien porque he hecho mucho el tonto, razón por la que no me gusta que esté presente la tutora, pero hay semanas en que se me hace pesadísimo hacer los mismo en las tres clases sobre todo si hay rutinas como esta que repito cada año. Me da la sensación de que cuando algo funciona nos agarramos a ello pero acaba siendo monótono y es necesario acudir a los cursos de formación para adquirir ideas nuevas que rompan con esa rutina y cambiar si es posible (como veo que hacen mis compañeros tutores) de curso y ciclo a menudo para evitar el estancamiento.

Después del recreo he ido a 6°C. Hoy he comenzado la lección cinco referente al pasado que había dejado la última a propósito. La verdad es que llevo varios días pensando cómo afrontar el pasado simple en inglés teniendo en cuenta que el libro no aporta las actividades ni los materiales necesarios para al menos iniciarlo con garantías. El año pasado me acuerdo que la editorial con la que trabajé en 6º dedicaba una

unidad entera a este tiempo verbal, lo que me permitió explicar el pasado de los verbos regulares e irregulares, elaborar una primera lista de los verbos más manejados por los niños, realizar numerosas actividades de todo tipo, etc. pero ahora sin venir a cuento meten como quien no quiere la cosa una lección de este tipo, para eso es mejor que no propusieran estos contenidos. Además el texto de la actividad central sólo contiene el pasado de “there is/ there are” y la forma “was” del verbo To Be. En principio había pensado centrarme exclusivamente en estos dos verbos pero me pareció, dado que habían salido muchas formas verbales en pasado en el cuento que trabajamos la lección anterior, quedarme muy en la superficie. Una posibilidad que rápidamente deseché fue la de explicar el pasado simple y preparar algún tipo de textos y actividades para trabajarlo, pero esto supondría mucho tiempo y la ruptura total con la unidad del libro. Finalmente he optado por explicar esta forma verbal como lo hice el año pasado pero sin profundizar, solamente para que sean capaces de identificar en un texto un pasado, que sepan que existen verbos regulares e irregulares, cómo se forma el pasado en cada caso, etc. al menos para que lleguen a la ESO con una mínima idea. Estoy seguro que esta misma situación el primer año me hubiera producido más preocupación, pero me consta que en la ESO empiezan de cero en todas las formas verbales y tendrán tiempo de aprender gramática de manera más deductiva y explícita.

Teniendo en cuenta la decisión que he tomado he partido del texto del cuento que trabajamos estos días para que identificasen y localizasen los verbos, muchos de ellos en pasado, y se fijaran en si tenían algo de particular. Rápidamente se dieron cuenta que algunos tenían una “ed” al final, otros cambiaban en alguna letra y otros no los identificaban. Partiendo de esta curiosidad escribí en la pizarra verbos regulares e irregulares e hice dos columnas explicándoles cómo se formaba en cada caso el pasado y poniendo ejemplos de verbos muy manejados en las dos últimas unidades. Después fuimos analizando los del cuento ubicándoles en una u otra columna y escribiendo la forma en infinitivo y a continuación el pasado. Resultó más fácil de lo que pensaban ya que captaron la idea enseguida, e incluso surgió muy pronto la pregunta que esperaba ¿cómo sabemos si un verbo es regular o irregular? Les respondí que poco a poco, estudiando y con el uso, serían capaces de identificarlos pero que no era labor de este curso ya que les veía un poco agobiados. A continuación les di una lista de verbos irregulares para que identificasen aquellos que conocían y observasen su pasado, lo cual les animó al comprobar que eran bastantes los que conocían y que el pasado tampoco era tan distinto del infinitivo. Finalmente, nos dio solamente tiempo a leer el texto del libro e identificar los verbos en pasado, quedando pendientes todas las actividades asociadas antes de cerrar la unidad.

Lunes 26 de abril de 2004

Esta mañana he estado pensando en mi función como tutor. A pesar de que ha sido una tarea impuesta creo que lo estoy haciendo lo mejor posible a pesar de que realmente es una función docente bastante relativa e indefinida. Independientemente de los esfuerzos por delimitar las funciones y aunque se haga explícito en los documentos del centro, sigo pensando que esta labor bien llevada es en la práctica multidimensional y lo que es peor, muchas veces sin límites en cuanto a competencias. Se puede resumir diciendo que un tutor se encarga de todo lo referente a un niño, es su responsable máximo pero atendiendo a los límites que ponen los padres. En realidad, somos un colectivo cuyas funciones dependen de las circunstancias y, por tanto, debemos saber responder a las más variadas situaciones. Desde mi punto de vista la idea de pagar un incentivo por la función tutorial es un primer paso para reconocer como se merece esta labor extra. Entiendo que algunos compañeros especialistas se quejen porque identifican la tutoría exclusivamente con aguantar a los padres y pasar las notas a los boletines, pero es mucho más que eso, ya que requiere un conocimiento de los niños y un control especial de la clase que no se limite a tus sesiones sino que permita establecer una forma de comportamiento general. Puedo decir esto porque he estado en ambas situaciones simultáneamente, y no es lo mismo ir a un aula y dar tu clase sin necesidad siquiera de conocer el nombre de todos los niños a ir a tu tutoría y sacar tiempo para dar la clase, resolver conflictos, inculcar valores, etc. Aunque lo estoy haciendo con gusto, ya que me gusta la novedad de esta responsabilidad, noto que es agotador manejar tanta información y sobre todo ser coherente y constante para que en el poco tiempo que paso con ellos pueda desarrollar un ambiente de trabajo y de respeto en el aula. No obstante, el principal problema que veo es la falta de continuidad en mi forma de trabajar al pasar por mi clase varios compañeros. Estoy haciendo un esfuerzo enorme para conseguir un estilo de trabajo y de comportamiento definido pero sólo he logrado que los niños se adapten a las circunstancias actuando de manera distinta según el docente que tengan delante con lo que recibo quejas sobre problemas que yo no tengo ante lo que me pregunto quién tiene la responsabilidad, los niños o el docente. Esto es lo que peor llevo de esta profesión, el que tu trabajo dependa de otras personas con las que no tienes nada en común ya que tienen una visión de la educación muy distinta. A pesar de que me voy este año estoy preocupado por quién va a quedarse con mi clase el curso que viene porque mi esfuerzo puede

ser inútil. Sobre todo lo temo en inglés y ya me ha pasado el caso de estar todo un curso hablando en inglés, desarrollando una metodología lúdica y comunicativa, aplicando todos los principios actuales de la didáctica de la lengua extranjera..., para que luego venga otra persona (el colmo si es habilitada) y les explique gramática en español seguido de ejercicios.

Cambiando de tema, a segunda hora he ido a 3^oA. Nada más entrar me he dado cuenta de que tenían los recortes de los alimentos encima de la mesa a pesar de que no lo había mandado ya que iba a trabajar con el libro de texto. La situación me ha dado un poco de apuro ya que estaba delante la tutora y parece que nos pasamos la clase recortando y pegando para realizar trabajos manuales. No tengo que dar explicaciones, pero hasta hace muy poco el área de inglés ha sido considerada una “María” y todavía tenemos la sensación de que tenemos que ganarnos el respeto de los compañeros. Si lo pienso es absurdo porque cada área es diferente y requiere de una metodología distinta, pero aún así, el hecho de que el tutor este delante es motivo suficiente para evitar empezar con una canción o con actividades que puedan dar la sensación de poco trabajo o esfuerzo. En ocasiones, al final de la sesión, cuando entra la tutora y ve una situación relajada de comunicación donde los niños están de pie, o manejando flashcards, etc. tengo la necesidad de justificar lo que hemos hecho, mi trabajo, porque entiendo que puede ser malinterpretado. Volviendo a la sesión, hemos vuelto con el libro de texto el cual apenas hemos utilizado en esta unidad debido a las ampliaciones y a la realización de la tarea final. Tampoco lo han echado mucho de menos lo que indica que se divierten y que mis sesiones tienen la consistencia y la organización necesaria, ya que de otra manera los niños se habrían quejado. En mi opinión, los alumnos son los mejores evaluadores de la función docente, sobre todo los pequeños, ya que son muy sensibles a la desorganización y la falta de criterio y así te lo hacen saber con afirmaciones como “siempre hacemos lo mismo”, “¿otra vez el libro?”, “podríamos hacer un juego nuevo”, “hoy no hemos hecho nada en inglés”, etc. a lo que hay que estar muy atento ya que es una información muy valiosa. Por mi parte, el volver al libro me hizo sentirme más cómodo, ya que tener este apoyo hace que no estés tan pendiente de aspectos como el tiempo, qué actividad viene ahora, etc. ya que la sesión está organizada pudiendo dedicarte más a la observación de los alumnos, el control de la disciplina, la corrección de los errores, etc. En concreto, hemos escuchado y leído la historia central siguiendo la rutina de siempre (escuchar el input, escucharlo mientras se lee y leerlo en alto) pero al terminar me han pedido traducirla. Como siempre les he dicho que no hace falta porque lo han entendido todo y para convencerles les he preguntado qué palabras no conocen. Han salido tres, pero les he vuelto a poner en la tesitura de leer de nuevo el texto e intentar adivinar su significado lo cual han hecho sin problemas a partir del contexto. Creo que no es suficiente decirles que no se traduce, sino hacerles ver que no es necesario, porque si no entran en una dinámica peligrosa de generación de hábitos. Finalmente, les mandé hacer las actividades del libro asociadas al texto. Durante este periodo de silencio y trabajo individual me he dado cuenta que la falta de atención de R. es algo más ya que no había motivo aparente de distracción y al estar al lado de mi mesa no tienen compañeros con los que distraerse. No es capaz de estar trabajando ni cinco minutos seguidos y no encuentro una explicación coherente como en el caso de M. que pasa por ciertas épocas coincidiendo con la separación de sus padres. Creo que se trata de un problema de déficit atencional serio ya que incluso en las actividades más motivantes y novedosas es incapaz de ser constante. Yo ya he informado a la tutora pero creo que no se están tomando las medidas adecuadas.

Después del recreo he ido a 6^oB. He explicado el pasado sin agobiarme ya que sabía que no me iba a dar tiempo a explicar el caso del verbo “to be” o de “there is/ are”. Mi intención ha sido introducir el tema para ampliarlo como mucho en dos o tres sesiones más (superando con creces el tratamiento del libro a estos contenidos), y parece que lo han captado ya que han surgido las primeras preguntas lo que indica comprensión. Han sido capaces de localizar los pasados irregulares en el texto, pero lo que más me ha sorprendido es que poseen una especie de “intuición lingüística” o de gramática interna ya que han sido capaces de razonar que después del sujeto viene un verbo y que en un cuento es el narrador quien habla en pasado, por tanto se han centrado en esas oraciones han localizado los sujetos y han anotado las palabras siguientes habiéndolas reconocido o no. La verdad es que me han dejado sorprendido del recurso que han utilizado ya que implica una reflexión y un conocimiento del funcionamiento interno de la lengua bastante sólido. Finalmente durante la sesión, he echado a J. de clase unos minutos por reírse. Parece una reacción desproporcionada ya que si hubiera estado riéndose con algún niño simplemente le hubiera mandado callar, pero se estaba riendo de algo que yo había dicho o hecho lo que interpreto como una falta de respeto. Lo del respeto al docente es algo sagrado para mí, primero como persona y luego como profesional, porque un niño que no te respeta es muy difícil que te preste atención durante tantas horas porque a mí me pasaría lo mismo. Es muy difícil obedecer a alguien cuando piensas que estas por encima de él y tomar en serio lo que dice cuando le consideras un don nadie, por tanto, creo que el respeto al

docente es uno de los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje y aunque ha sido un hecho puntual hay que cortarlo de raíz por el bien del niño y de la clase.

Martes 27 de abril de 2004

A segunda hora, después de lengua, he tenido clase con 6ºB. Desde que se ha ido J.J. estoy mucho más relajado lo que se nota en mi forma de dar clase. El año pasado fue peor porque tenía varios y llegó un momento en que sólo pensar que tenía que ir a esa clase me ponía de mal humor e iba predispuesto a las situaciones de tensión. Estoy seguro que su única voluntad era ir poniéndome de mal humor hasta que saltase solamente para ser el centro de atención e interrumpir la clase. En este caso no llegaba a estos extremos pero también porque he evitado muchas situaciones de conflicto por el bien de la clase aunque fuesen en perjuicio del niño. El problema es que a veces me veo sin medios de actuación para corregir ciertas conductas disruptivas porque no es cuestión de un día sino de todos y tampoco voy a pasarlo mal a diario ni mandar constantemente al niño a dirección. En definitiva, la presencia o no de un niño puede cambiar completamente el clima del aula e incluso la manera de dar clase del docente aunque parezca exagerado.

Volviendo a la sesión de hoy, he preguntado el pasado simple de manera directa, tal como lo expliqué y me he quedado tranquilo porque han captado la idea. Es cierto que no ha habido una práctica que permita desarrollar la capacidad de los niños por ejemplo para referirse a hechos en pasado pero el objetivo de introducir por encima este tiempo verbal por lo menos para reconocerlo en un texto (oralmente es más complicado) creo que se ha cumplido. Lo que hemos trabajado hoy un poco más ha sido el pasado de “there is/ there are” mediante una actividad que comparaba la ciudad inglesa de York ahora y hace mil años. Aunque no lo tenía preparado se me ocurrió contarles en el momento la relación de esta ciudad con New York lo que les pareció curioso aumentando su interés hasta el punto que me preguntaron por su situación y aproveché para mostrárselo en un mapa. Es sorprendente cómo sin planteártelo la actitud y respuesta de los niños guían en parte la clase y creo que es fundamental aprovechar esas situaciones lo que implica mucha capacidad de adaptación e improvisación que creo que poco a poco estoy desarrollando. Después de escuchar y leer los dos textos realizaron las “listening” asociadas que proponía la guía consistentes en decir si una serie de afirmaciones eran ciertas o no. La verdad es que eran bastantes sencillas pero aun así les costó un poco, sobre todo a los que lo intentaban, porque estoy notando que algunos se refugian en el gran grupo y no se esfuerzan por prestar atención. Este es un problema bastante importante que estoy detectando y es el hecho de generalizar la buena actitud y el acierto de unos pocos (generalmente los más capacitados) a la totalidad del grupo. Que en estas actividades grupales respondan cuatro o cinco inmediatamente y les siga el resto no quiere decir que la comprensión sea generalizada, con lo cual mi evaluación es errónea porque en cuanto individualizo la actividad y pregunto a algún niño se nota que había desconectado refugiándose en los compañeros. En este sentido, no sé hasta qué punto las actividades en gran grupo que suponen el desarrollo de ciertas habilidades como la de extraer información concreta de un texto (“scanning”) son eficaces tal como se plantean, dejando que la respuesta la dé toda la clase al mismo tiempo o bien voluntarios.

Después de esta clase he ido a 5ºC. Sigo un poco retrasado y es porque sigo abusando del repaso y de las ampliaciones. Me tengo que convencer de que en un año no se puede dejar cerrado un tópico y confiar en que más adelante lo retomen porque estoy metiendo en tres sesiones a la semana lo que con calma se daría en cuatro. Me doy cuenta de que mi deseo de que interioricen perfectamente los contenidos hace que saque tiempo de otras funciones, sobre todo la de corregir. Hoy he sido consciente de que apenas corregimos las actividades de casa y que incluso los niños lo han asumido y ya no me lo recuerdan. Sí que es cierto que son actividades sencillas, la mayoría para interiorizar el spelling del vocabulario o bien las estructuras básicas, y que en comparación con los contenidos ampliados las trato como simple repaso, pero es posible que siembre el precedente de que el Activity Book no se corrige y no se le da importancia con lo que los niños puede que no se esfuerzen. En otra clase estaría más pendiente pero como trabajan tan bien me he relajado y me centro en corregir las actividades que planteo aparte de las del libro o bien las de este que considero esenciales. Lo que está claro es que no hay un momento de relajación, no sé lo que es sentarme en la mesa y que me traigan el cuaderno para corregírselo, ni siquiera en común. A veces me pregunto si merece la pena este ritmo, sino sería mejor dedicarme a los contenidos y actividades del libro, pero cuando veo lo que son capaces de aprender me siento orgulloso.

En la sesión de hoy, como tenía previsto, he vuelto a pedir a dos o tres niños que me describiesen oralmente uno de los transportes que aparecen en el libro. Parece que la bronca del otro día resultó eficaz excepto en D. un niño que en mi opinión se escuda en dar una imagen de incapacidad para el estudio.

Siempre está con la excusa de que sí estudia pero que no se le queda, así que le he dicho cómo tenía que estudiar planteándole a él ya a todos como un juego. Les he sugerido que en casa cierren los ojos y pongan el dedo en el dibujo del libro eligiendo un transporte al azar el cual tienen que describir en alto con ayuda del cuaderno y el esquema que les di, después eligen otro lo hacen por escrito y así todos los días. Ya no me preocupa tanto que cometan errores de pronunciación en casa que yo no pueda corregir en el momento porque lo hago al día siguiente y no da tiempo a que se consoliden, de esta manera logro que al menos tengan clara la estructura, lo que tienen que decir y vayan ganando fluidez porque veo que si no el trabajo en casa se limita a las destrezas escritas por el hecho de no tener con quien comunicarse. Como les he dicho “habláis solos como los locos”, porque si no, no hay manera y no es suficiente con la práctica oral del aula. Después del repaso les puse la cinta para realizar una “listening” en la que se describían algunos transportes que tenían que localizar en el dibujo. La actividad no hubiera tenido mayor dificultad si no hubiera sido por las contracciones. Llevamos tres lecciones y en todas ellas el libro ha utilizado la forma “It has got” y aunque les he advertido de la existencia de la contracción “it’s got” he respetado la utilizada por la editorial, pero de repente en esta “listening” cambia radicalmente con lo que los niños han tenido dificultades ya que confundían “It’s got” con “It’s”, aunque ha sido culpa mía por no mirarme antes la transcripción. De todas maneras ha servido para repasar este aspecto.

Finalmente, como casi toda la hora ha sido de actividades orales he sacado al niño más capacitado de la clase proponiéndole el reto de escribir en la pizarra la descripción de un transporte que realizaran oralmente los compañeros. La verdad es que era una forma de volver a repasar el spelling y conectar el oral con el escrito de cara al project, así como la estructura de información. Pensé realmente que tendría más dificultades pero lo hizo bastante bien, sin apenas fallos, lo que hace que el resto se “pique” y vean que con una práctica diaria no es tan difícil.

Después del recreo he dado mi última clase de inglés a 6^oC ya que luego he bajado a apoyar a infantil. La sesión ha sido casi calcada a la de 6^oB ya que más o menos voy a la par con lo cual he podido evitar algunas dificultades como que desconecten algunos dentro del grupo preguntando de manera más individual. Esto ha generado la tensión necesaria para activar y mantener la atención y el esfuerzo durante la “listening”, pero una tensión positiva derivada del hecho de que te pueden preguntar y no del temor al error. Lo que sí que he detectado ha sido otra situación en la que algunos alumnos desconectan y es cuando explico alguna actividad en inglés. Me he dado cuenta de que cuando la actividad, generalmente del Activity Book, es obvia, es decir tiene una estructura conocida por los niños que nada más mirarla saben lo que tienen que hacer, algunos niños no atienden mis explicaciones en inglés lógicamente porque la información no les es útil y se ahorran el esfuerzo. Les he tenido que llamar la atención y volverles a recordar que el hecho de explicárselo en inglés no es porque piense que no saben qué hacer, sino para desarrollar su destreza de “listening”. Parece que lo han entendido y se lo he planteado como un reto, a ver si son capaces de entenderme todo cuando hablo no solamente por el contenido sino porque es una oportunidad para practicar.

Miércoles 28 de abril de 2004

Esta mañana a primera hora he tenido clase de inglés con 5^oC. Hemos comenzado una lección nueva que deja un poco a un lado la descripción de los transportes para comenzar a hablar sobre con qué frecuencia y qué tipo de transportes utilizan para ir a determinados lugares. El libro plantea la utilización de las estructuras “How do you go to ___?” y “Do you go to ___ by ___?” las cuales no han tenido problemas en asimilar rápidamente porque mantienen la estructura del presente simple a la que están muy acostumbrados. Es más, por curiosidad les pregunté de qué manera podíamos pedir información sobre el transporte que utilizamos para ir a un sitio, más que nada para ver si eran capaces de asociar o inferir lo aprendido y deducir la estructura sin haber dado gramática de manera explícita. Me sorprendió cómo enseguida propusieron varios tipos de preguntas como “What transport do you travel?” o “When transport do you...?” que aunque no estaban correctamente formuladas sí respetaban una cierta coherencia y corrección gramatical lo que me demuestra que interiorizan una gramática implícita basada en el uso que les permite inferir o deducir nuevas posibilidades, construyendo lengua. Por otro lado, aunque he respetado estos contenidos del libro, he visto la posibilidad de ampliarlos a la hora de responder porque “Yes, I do” y “No, I don’t” las utilizan constantemente en casi todas las unidades pero dan poco juego comunicativo. Como alternativa de respuesta a la pregunta “Do you go to ___ by ___?” les he dibujado en la pizarra la “línea de frecuencia” (como la llamo yo) de más a menos: Everyday/ Always----- Sometimes-----Hardly ever-----Never. Esta forma visual de organizar las distintas posibilidades de responder ya la utilicé el año pasado en el tema de la comida cuando realizaban preguntas sobre cuántas veces tomaban un alimento a la semana, pero como este año la ampliación en esta unidad fue bastante

importante no quise abusar y lo dejé pendiente ya que hay contenidos que se pueden trabajar en cualquier unidad y son muy útiles para cualquier situación comunicativa y tema de referencia. Lo único malo de la sesión de hoy es que entre el tiempo de repaso, que más que repaso son actividades en toda regla, y la exposición de los nuevos contenidos no nos ha dado tiempo a practicar más allá de unos pocos ejemplos y las actividades del libro que tenía pensadas hacer las he dejado para la próxima sesión. Me estoy dando cuenta de que a veces soy incapaz de programar por sesiones, sobre todo cuando empiezo una nueva lección, y planteo las actividades de manera global como una totalidad, sin poder limitarlas a una sesión con lo cual aunque soy consciente de ello nunca me da tiempo a trabajar todo lo que planifico. Es tal la cantidad de actividades e ideas que se me ocurren que las organizo y las apunto intercalándolas con las que propone el libro de texto sin limitarme a una hora de clase porque si no pierdo la visión global de la lección, además suelo trabajar respetando el ritmo de los alumnos y aprovechando las situaciones de aula. Más adelante si soy capaz de afinar más y ajustar la programación de la sesión al tiempo disponible, pero esto es al final cuando apenas hay posibilidad de improvisación, de nuevas ideas, de sugerencias de los niños, etc. Al principio me preocupaba el hecho de no poder trabajar todo lo planeado para una sesión, pero hoy tantos elementos impredecibles que me centro más en la programación semanal dándome mayor libertad de actuación.

A segunda hora me he quedado en clase para dar lengua. Aunque este diario se centra en la problemática del área de inglés hay situaciones que detecto mejor en otros contextos y que afectan a la globalidad del niño y por tanto a todas las áreas de aprendizaje. En esta lección les he mandado varias actividades de escritura libre a partir de situaciones que en mi opinión les motivan y activan su imaginación y creatividad. En concreto les propuse que se imaginasen a sí mismos dentro de veinte años y describiesen en qué trabajaban, cómo vivían, etc.; en otra posterior lo mismo, pero eligiendo una época pasada en la que viajan en una máquina del tiempo, y finalmente la última actividad consistía en escribir una historia que incluyese una serie de personajes, lugares y objetos elegidos por ellos al azar, basándome en una técnica de animación a la lectura. A través de estas actividades y otras muchas a lo largo de todo el curso, he podido comprobar la extraordinaria creatividad e imaginación de M.A. Me he dado cuenta de que si no fuera por mi condición de tutor, que te permite tener una visión más global y completa del niño, no hubiera detectado, o al menos eso creo, esta capacidad en las clases de inglés. Esto me hace reflexionar sobre si el área de inglés es quizá algo inflexible, demasiado dirigida o condicionada por temas muy concretos (los tópicos), estructuras definidas y situaciones de comunicación impuestas. En mi opinión, la falta de dominio sobre una lengua limita bastante las posibilidades de comunicación y por tanto la capacidad de desarrollar la creatividad en los niños. En este sentido, a pesar de que trabajé bastante este tema en Psicopedagogía me doy cuenta de que como siempre era un acercamiento muy teórico y orientado a la etapa de Secundaria, con lo que me veo sin técnicas útiles para aplicar directamente al aula. Lo que siempre he hecho ha sido dejar bastante libertad en las clases de inglés, pero en las actividades de expresión como los “role-play”s o los projects de “writing”, pero con un límite que marcan los contenidos y el tópico porque sino el niño puede elegir temas o situaciones de comunicación para los que no está capacitado respecto a su competencia comunicativa. En resumen veo que la limitación del área de inglés está en que la falta de dominio de la lengua, del instrumento, limita la capacidad de comunicación, mientras que en el área de lengua nos centramos en este último aspecto, en cómo y para qué se utiliza la lengua más que en el aprendizaje de esta, ofreciendo más posibilidades de uso y construcción creativa de dicha lengua.

Antes del recreo he ido a infantil. Nada más entrar he visto una jaula con un hamster y me he dado cuenta de que me tocaba improvisar con lo cual lo programado quedaba en un segundo plano. Si algo he aprendido en estos tres años es que no puedes controlar la atención de los niños si hay algo que despierta más su interés que lo que tu estás haciendo, con lo cual o lo incorporas a la dinámica del aula o los has perdido a pesar de que te pongas serio, les lles la atención, etc. Teniendo en cuenta esto le presentamos a la mascota, le saludamos en inglés y como les conté hace tiempo el cuento de “Hickory, dickory, dock” en el que el protagonista era un ratón le cantamos la canción. Aprovechando, le cantamos las canciones de los números, los colores, hicimos la rutina del tiempo y repasamos las partes de la cara mirando las del hamster. Casi no me ha dado tiempo a trabajar la ropa más que con alguna actividad de TPR pero no me importa porque ha sido una sesión de repaso, he acercado el inglés a la vida cotidiana y a los intereses de los niños y al fin y al cabo todo es inglés y comunicación. Lo que sí es sorprendente es que cuanto más pequeños son los niños las situaciones de aula condicionan mucho más el proceso de enseñanza-aprendizaje que la programación que hayas realizado y o bien improvisas parte de ella o no conectas con ellos.

A última hora he ido a 3ºA. Casualmente he encontrado unos libros de texto de otra editorial en los que vienen dos historias visuales sobre unos niños que van a comprar a un supermercado y otros a un restaurante que me han venido muy bien para repasar el vocabulario y las estructuras. Antes de esto, durante el repaso con el juego “chain game” ha entrado la tutora a por algo lo cual puedo interpretar como una manera de ver cómo se comportan los niños en mi clase ya que últimamente me he quejado de algunos. Me he sentido algo incómodo porque en ese preciso momento estaban un poco alterados por el juego y puede parecer que no me hago con la clase si no se conoce bien la dinámica de esta área. Estas visitas en mitad de la clase fueron bastante frecuentes a principio de curso, sobre todo del director y el jefe de estudios quienes con cualquier excusa me dan la sensación que echaban un vistazo. Me tranquilizó el hecho de que también le ocurría a la otra compañera nueva en el centro y supongo que responde a la preocupación inicial por parte del equipo directivo de que existiera algún problema dado que no nos conocían. Después del repaso les he sentado en el suelo y les he contado las historias pero haciéndolas muy participativas ya que ellos han puesto nombre a los personajes, han ido diciendo en inglés todos los alimentos que iban apareciendo y han intentado adivinar si eran del gusto o no de los protagonistas. La verdad es que la clase no está preparada para este tipo de actividades (dónde estará el aula de inglés), no hay suficiente espacio ni apartando las mesas con lo cual los niños estaban incómodos y amontonados con el consiguiente jaleo que dificultó un poco la actividad. Hay aspectos como el espacio que apenas te planteas a la hora de programar o seleccionar las actividades a pesar de que en la facultad aparecía en todas las unidades didácticas, pero el hecho de que no dependa en ocasiones de tu voluntad sólo te deja la opción de no realizar cierto tipo de actividades o bien no tenerlo en cuenta. Finalmente, como estaban algo excitados por el cuento les di una fotocopia con actividades de repaso para conseguir la vuelta a la calma a través del trabajo individual. Ahora sí que estaban callados y en silencio, por eso cuando te quejas de ciertos comportamientos o falta de hábitos y normas las tutoras se sorprenden y aunque no lo dicen piensan que es porque no te haces con los niños, cuando en realidad depende de las situaciones de aprendizaje que plantees. De todas maneras me alegró que entrara al final y viese el silencio en el que estaban a ver si se da cuenta de que no es lo mismo contarles un cuento o realizar un juego oral que realicen las actividades del libro de conocimiento del medio.

Jueves 29 de abril de 2004

Hoy a tercera hora he bajado a infantil. La verdad es que estoy un poco cansado del tópico de la ropa y de la actividad central de vestir y desvestir al oso ya que son tres grupos de cuatro años y repito las mismas actividades, conversaciones y situaciones de comunicación bastantes veces a la semana. Lógicamente los niños no se cansan porque para ellos es novedad pero una vez trabajados a fondo los contenidos prefiero pasar rápidamente a otro tópico y dejar el repaso y la consolidación para más adelante para que tanto ellos como yo lo cojamos con ganas. Los cursos anteriores he cometido el error de extender excesivamente los tópicos con lo que llegaba un momento en que los niños estaban saturados a pesar de realizar actividades distintas. Creo que debería intentar alternar dos o más centros de interés que estén relacionados (p.ej.: partes del cuerpo y ropa) sin esperar a agotar uno para comenzar con el otro. De esta manera las posibilidades en el aula y la variedad de actividades y materiales es mayor y yo no me canso tanto evitando la rutina. De esta manera creo que es más fácil que los contenidos se vayan reciclando no solamente como repaso sino integrados a través de actividades centrales como los cuentos. Otro aspecto que debería plantearme para evitar el agotamiento derivado de la rutina es no realizar las mismas sesiones el mismo día. Hasta ahora me ha parecido lo más fácil sobre todo para controlar la programación y el ritmo de los tres grupos de tal manera que vayan a la par y porque a la hora de prepararme las clases es más sencillo hacerlo solamente una vez repitiendo la sesión. Pero si programo toda la semana por adelantado puedo alternar las sesiones y al menos desconecto un poco porque si no es terminar una sesión de media hora y empezar otra prácticamente igual, y eso que siempre hay improvisaciones y variaciones.

A última hora he ido a 3ºA. Como warm up he realizado una actividad con flashcard que proponía el libro y que me pareció bastante buena. Generalmente no suelo leer las propuestas que vienen para actividades de repaso porque tengo un montón de juegos que me funcionan muy bien, pero también es bueno ir cogiendo ideas nuevas. Me da la sensación de que la incorporación de novedades y la modificación de rutinas funcionan por periodos, al menos en mi caso. El primer año de prácticas improvisé mucho, buscaba constantemente información, me apoyaba en las sugerencias del libro, acudía a todos los cursos de formación..., porque me hacía falta una base de actuación y un conjunto de actividades y técnicas por las que comenzar. En estos tres años he ido perfeccionando ese primer banco de actividades, de materiales, de rutinas, incorporando nuevas ideas pero sobre la misma base de actuación, pero llega un momento en que hacer casi siempre lo mismo año tras año (y eso que siempre he cambiado de centro y de editorial) me agobia un poco y busco novedades. Sin embargo, al mismo tiempo existe una resistencia

al cambio y creo que este debe ser progresivo, no puedo imponerme todos los años un cambio radical en mis clases pero tampoco puedo caer en la rutina. Un ejemplo claro es el tema de las nuevas tecnologías, especialmente Internet, ya que me gustaría trabajarlo más en el tercer ciclo, pero si me lo planteo como una exigencia a corto plazo me agobia y termino por no hacer nada cuando debería comenzar por alguna actividad o algún proyecto para finalmente poder integrarlo más.

Volviendo a la sesión de hoy, les he puesto la canción del libro la cual hemos escuchado, leído en inglés (primero yo y luego ellos) y cantado. La finalidad es que se la aprendan por lo tanto no me ha preocupado aplazar las actividades asociadas para la próxima sesión porque la voy a utilizar como repaso al menos hasta el final de la unidad. Ha habido una niña que me ha vuelto a pedir traducir la canción, no sé si es porque lo hacen en su academia pero la he respondido que no hacía falta porque hay que entenderlo a la primera, según se lee y si hay palabras que no se entienden se intentan adivinar mirando el dibujo o con la ayuda del profesor. Esto lo digo porque sé que hay niños que trabajan en casa con el diccionario, supongo que con la buena intención de los padres, pero hay que dejar ciertos aspectos didácticos muy claros a través de los propios niños o bien mediante una reunión aunque esto último no lo hace nadie. Lo que está claro es que antes el maestro no tenía problemas de intromisiones ni interferencias respecto a sus criterios didácticos y pedagógicos, pero ahora la intervención de los padres, de academias, de profesores particulares, de hermanos mayores, etc. supone una contaminación en algunos casos de lo que quieres realizar en tu aula por eso las reuniones y el consenso son importantes, aunque en estas áreas no instrumentales los tutores lo consideran un poco fuera de lugar.

Lunes 3 de mayo de 2004

Hoy a segunda hora he tenido clase de inglés con 3ºA. Ya no se cómo alargar más las unidades porque a pesar del cuento, de las actividades extra, de las tareas, etc. es siempre lo mismo. La verdad es que los niños no se quejan porque el tema les gusta y cada día hacemos algo distinto, pero veo que los objetivos los han alcanzado con creces y dominan los contenidos incluidas las ampliaciones que he hecho. La solución es muy clara, avanzar al ritmo de los niños y cuando termine el libro o bien repasar o dar alguna unidad nueva. Repasar durante tanto tiempo me parece excesivo e improvisar a estas alturas una unidad didáctica de unas tres semanas me desborda. Es posible que eche un vistazo a otras editoriales y trabaje al final de curso alguna unidad realizando las actividades que se plantean junto con otras que se me ocurran, o como el último tema trata de la descripción de mascotas puedo ampliarlo por ejemplo tema de la vida en el campo y los animales de granja. El problema es que he confiado ciegamente en el libro en cuanto a la temporalización y al nivel de los niños, es decir, si sigues un texto de este tipo suele ofrecerte material y actividades para todo el curso para niños de un nivel medio, que junto con las ampliaciones y variaciones puede llegar, como me suele pasar, a ser excesivo para el tiempo disponible. De todas formas la culpa es mía por no realizar un calendario aproximativo a principio de curso evaluando el contenido y extensión de las unidades y ajustándolo al tiempo disponible, ya que aunque me dio la impresión a principio de curso de que era bastante simple no me lo platee.

Por otro lado, he comenzado la sesión con un juego de repaso de mi invención consistente en hacer tres columnas con "Breakfast/ Lunch/ Dinner" e ir preguntando a cada niño qué ha desayunado, comido o cenado ayer, anotando los resultados en la pizarra. Después he vuelto a poner la canción porque creo que es importante ponerla a diario ya que dura muy poco pero permite practicar sobre todo el "speaking" a partir de un modelo motivante, además he podido comprobar la facilidad con que aprenden un input acompañado de música. Lo que hago ahora es introducir variaciones, quito el apoyo de la cinta para poder evaluar mejor los posibles errores de pronunciación y realizo pequeños juegos como dividir la canción en dos partes para que una la canten los niños y la otra las niñas, o cantarla despacio y después rápido, cambiando voces, etc. ya que a ellos les divierte mucho sin darse cuenta de que están repitiendo el mismo input.

Por no empezar una nueva lección, después de trabajar el Activity Book que sigue planteando actividades de risa respecto al nivel de los niños, les he dado unas tarjetas en las que aparecían distintos menús que he fotocopiado de un libro. La actividad consistía en principio en describir los alimentos que veían en el plato y comprobar los nombres escritos en la parte de atrás de cada tarjeta. En principio parecía fácil hasta que me di cuenta de que no coincidían los nombres porque la actividad era distinta a lo que había pensado. A veces me pasa eso, voy con tanta prisa buscando cosas nuevas para tantos cursos y centros de interés que no me detengo a leer con atención la descripción de las actividades ni las sugerencias, solamente cojo el material y deduzco la dinámica de la actividad. De todas formas me dio tiempo a improvisar una alternativa, describir los platos sin apoyo escrito para que el compañero lo adivine.

Después de esta clase bajé a Infantil. He estado pensando en que también es bueno para los niños realizar actividades de tipo manipulativo relacionadas con los temas que estoy trabajando y no solamente acudir al libro de vez en cuando. Por eso he fotocopiado unas fichas que me dieron en un curso de inglés en educación infantil del CFIE en las que los niños tienen que unir la ropa de un oso con la parte del cuerpo correspondiente y colorearlas. Como siempre este trabajo va seguido de un input concreto que se apoya en la imagen visual sobre la que el niño trabaja, porque darles una ficha para que la pinten no tiene sentido. Lo que sí he hecho esta vez es saltarme las actividades de saludo y rutinas en la alfombra, porque me quedo sin tiempo, y hacerlo sobre la marcha mientras trabajan y están tranquilos. Este tipo de actividades ya las he realizado en cursos anteriores en las que a partir de lo que los niños dibujan planteo una serie de preguntas sobre los colores que utilizan, los materiales, el vocabulario que estamos trabajando, etc. de tal manera que mientras los niños trabajan establezco con ellos una comunicación simple pero con sentido para ellos ya que es sobre algo directo, inmediato y motivante. Al mismo tiempo, aprovecho estas situaciones de relax para trabajar la motivación y reforzar a aquellos niños que les cuesta más mantener la calma y la atención en el aula. He pasado bastante tiempo con dos niños, los que veo más retrasados, para evaluar si realmente son capaces de identificar el vocabulario y entender instrucciones sencillas. La verdad es que han respondido bastante bien, aunque a la hora de producir cuando les señalo una prenda del dibujo o un color les cuesta bastante, pero si les doy la entrada, es decir el inicio de la palabra la terminan. En cambio otros niños son capaces de producir sin este apoyo, lo que indica la distinta capacidad para interiorizar la lengua ante los mismos estímulos. Lo que sí era una ventaja en las clases de infantil de los otros centros era el menor número alumnos, casi la mitad, con lo que tenía más oportunidades para interactuar con los niños, no solamente en este tipo de actividades, sino en todas. Creo que por esta razón y de manera casi inconsciente estoy evitando juegos y actividades que fomentan la producción oral dirigida y espontánea solamente porque en lo que intervienen todos se me va la sesión aparte de que los niños desconectan y se aburren. He optado por la producción oral en gran grupo a través de canciones y rimas o bien elijo a algún niño para las rutinas, el problema es que son tantos de varias clases que no me acuerdo de quién ha intervenido. En definitiva, he notado cómo el número de alumnos ha influido en el tipo de actividades que planteo.

Independientemente de las sesiones, hoy ha sido un día bastante complicado porque ha surgido un problema con el director que me ha acabado afectando y puede tener consecuencias más serias. Todo ha venido otra vez por el tema del apoyo al niño de una compañera de 5ºA, que según la tutora no lo necesita. Yo era el responsable de dar ese apoyo, pero como es lógico si la persona que está con él a diario no lo cree oportuno yo no soy quien para meterme en su clase y darlo independientemente de su opinión, al menos eso creo. Tampoco voy a ir con el cuento al director cuando siendo sincero a mí esa hora libre me venía muy bien para corregir, hacer fotocopias, etc. Lo que pasa es que estas cosas se acababan sabiendo y si existe un enfrentamiento personal entre el director y la mayoría de los profesores éste las acaba utilizando. Lo que más me preocupa es que ha mandado un escrito a inspección y no sé qué consecuencias puede tener lo cual me está afectando mucho después de lo que estoy trabajando en este centro. Lo único positivo es que de todo se aprende y a partir de ahora me voy a cubrir las espaldas porque lo que a principio de curso puede parecer un claustro más o menos unido acaba por ser lo contrario, y a pesar de que he cumplido con mis horarios y obligaciones incluso más de lo obligatorio me he encontrado con esta situación de la noche a la mañana. Quizá me he confiado al venir de un centro en donde todo se hablaba, donde éramos verdaderos compañeros y trabajábamos a cual más, pero parece ser que en estos macrocentros donde apenas hay verdaderos problemas con los niños la única distracción es la burocracia, el papeleo y en este caso vigilar, controlar y perseguir a quien no te cae bien.

Martes 4 de mayo de 2004

Hoy ha sido un día bastante tranquilo en cuanto a clases porque he aprovechado para realizar el control sobre la unidad de la ciudad a los dos grupos de 6º. A pesar de que todo se puede mejorar, estoy bastante satisfecho con el tipo de exámenes que estoy haciendo porque creo que respetan los principios didácticos y los requisitos sobre evaluación que aprendí en la facultad durante mi formación inicial. Hay que reconocer que hicieron bastante bien su trabajo porque, al menos en mi caso, han conseguido que sienta una necesidad interna por respetar la forma más adecuada de enseñar una lengua extranjera incluso por encima de mi propia comodidad. En este sentido, por ejemplo, me veo incapaz de mandar traducir un texto como deberes, o mandar las típicas frases descontextualizadas, o de poner un examen de corte gramatical. En este control que he hecho he procurado evaluar las funciones comunicativas que hemos trabajado en clase en contextos similares e integrando las destrezas escritas y el "listening". También es cierto que mi batalla pendiente es la integración del "speaking", pero en este tipo de controles de trabajo

individual y con tiempo limitado es muy complicado. El año pasado en tercero hice un simulacro llamando uno a uno durante el examen para realizar una actividad oral conmigo pero resultó muy precipitado y la información muy escasa limitándose casi a la pronunciación correcta. En este sentido prefiero evaluar el “speaking” a partir de actividades de carácter evaluativo que el niño ve como normales por su integración dentro de la dinámica del aula y que me aseguran un contexto adecuado lejos del nerviosismo de sentirse evaluados. Es cierto que también podría hacer lo mismo con el resto de las destrezas y no realizar exámenes pero es más complicado por muchos factores (exigencia de padres y alumnos, la necesidad de una prueba explícita que permanezca...), además, prefiero ir recogiendo información sobre el nivel de los alumnos (la mayoría de las veces de manera no sistemática) que confirmo finalmente con el control porque es posible que me equivoque. En dicho control, básicamente las pruebas del examen son actividades muy trabajadas en el aula, en este caso les he dado un mapa nuevo que he sacado de otra editorial para trabajar la comprensión y la expresión escrita a través de pequeños diálogos en los que una persona pide información a otra para llegar a un sitio.

Como la primera clase fue con 6ºB y vi que les había sobrado tiempo para repasar y consultar dudas me quedé tranquilo porque cada vez calculo mejor el tiempo que necesitan los niños para terminar una tarea teniendo en cuenta su nivel y ritmo de trabajo. Con lo que no contaba es con que la tutora me dijese antes de entrar a 6ºC que tenían una salida. Me debió ver la cara cuando le comenté que teníamos control pero se limitó a decirme que ya me dejaría otro rato (como si yo no tuviese un horario de trabajo) para hacerlo. Por supuesto yo tenía claro hacer mi examen porque no tengo que improvisar una clase por la incompetencia de una compañera que es incapaz de informarme a tiempo, como si mi trabajo fuera secundario o poco importante. Muchas veces me ha dicho que “si entras y no estamos es que nos hemos ido a algún sitio” a lo cual la he contestado que yo me preparo las clases y que por favor me avise, a ver si se da por aludida. Lo único ha sido que se han tenido que dar más prisa aunque han terminado todos excepto un niño con un nivel muy bajo pero tal ha sido su interés por terminar que le voy a dejar un rato más el jueves.

Nada más especial ha ocurrido hoy excepto que la profesora de Religión me ha preguntado por mi percance con el director. Sabía que las noticias vuelan pero no tan rápido, así que se lo he contado y me he quedado sorprendido cuando me ha dicho que si necesito ayuda allí va a estar ella, cuando apenas nos conocemos. Creo que todos saben cómo es esta persona y lo que estoy trabajando, así que se agradece este apoyo porque a veces te sientes solo, no tanto ante los problemas, sino en el trabajo diario donde casi nunca te dicen si lo estás haciendo bien.

Miércoles 5 de mayo de 2004

Hoy a primera hora he tenido clase de inglés con 5ºC y por fin he terminado la unidad sobre transportes. Hemos empezado con una actividad del libro en la que aparecen unos anuncios publicitarios sobre las cualidades de ciertos transportes destacando con un eslogan lo más característico. Como les ha gustado tanto, sobre todo un transporte inventado, les he propuesto o mejor ellos a mí, hacer un segundo project consistente en un anuncio de este tipo. A mí me ha parecido una buena idea, pero como hemos trabajado bastante las destrezas escritas les he puesto la condición de que tienen que exponer el anuncio en clase con alguna canción o ritmo lo cual les ha animado más todavía. De lo que no me he dado cuenta y me arrepiento es de no haberles sugerido hacerlo en grupo, pero se lo plantearé la próxima sesión. Después hemos seguido con una actividad oral de carácter evaluativo que me ha servido para recopilar mayor información sobre ciertos niños. Siendo sincero, hay bastantes alumnos con un nivel tan bueno que a partir del primer trimestre me he centrado sobre todo en los que presentan más dudas recogiendo más información sobre su progreso. Pensar en evaluar en profundidad a una clase de dieciocho alumnos mediante actividades orales que no suelen durar más de diez minutos es engañarse a uno mismo sobre todo cuando no es necesario. Hoy por ejemplo les he preparado una tabla de información en la que tenían que preguntar a los compañeros si iban en un transporte a un sitio concreto para que contestaran siempre, a veces... y después de observar las distintas interacciones me he centrado en los niños que van peor o sobre los que tengo más dudas, con lo que en cierta manera selecciono la intensidad y el tiempo de evaluación dependiendo del niño siendo así posible una evaluación continua útil. Al final de la clase me he acordado del control, así que les he preguntado cuándo querían hacerlo. Me he dado cuenta de que de manera inconsciente les estoy haciendo participar cada vez más en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje negociando prácticamente todo y preguntándoles su opinión constantemente. Sé que otros compañeros ponen la fecha del examen, los deberes, deciden horarios, cambios actividades, etc. apenas sin consultar, posiblemente porque piensan que los niños no tienen nada que aportar cuando si les escuchas te dan numerosas ideas. Los niños son más nobles de lo que pensamos y cuando se sienten

integrados realmente en las decisiones del aula las toman con responsabilidad. Aparte de decidir la fecha del examen les he dejado decidir las pruebas de este y han surgido ideas bastante buenas que no había considerado pero me he quedado sobre todo sorprendido por su sentido de la evaluación ajustando lo que querían hacer a lo visto en clase y al nivel adquirido, porque lo más lógico es que me propusieran actividades sencillas.

Antes del recreo he bajado a infantil. En la segunda sesión la tutora me ha dicho algo que me ha animado mucho sobre todo ahora que me siento bastante mal por el tema del director. Estuvo hablando con una madre que le dijo que estaba muy contenta con mi trabajo y que había visto una gran progresión en la niña sobre todo por las producciones espontáneas de canciones, vocabulario y expresiones cotidianas. Para mí es muy importante estos refuerzos y esta información del exterior porque aunque trabajo mucho y me esfuerzo a veces dudo de mi capacidad o de que mis decisiones sean acertadas. En otra profesión es más fácil porque generalmente el trabajo es valorado por un superior y tiene resultados visibles a corto plazo, en cambio aquí estas solo dentro del aula, nadie ve lo que haces y por tanto no puede aconsejarte o ayudarte y los resultados reales son más bien a largo plazo, cuando no puedes apreciarlos. Por lo general estoy contento, pero hay veces que tengo bajones de autoestima por esta falta de referencia externa y objetiva.

Jueves 6 de mayo de 2004

Hoy a primera hora me ha tocado sustituir a una compañera de 5º en la clase de lengua. Tenían actividades preparadas pero he repasado un poco los últimos temas por curiosidad, para ver qué nivel de dominio de los contenidos tienen con respecto a mis alumnos. La verdad es que les ha costado bastante recordar lo de temas pasados lo que me ha servido para darme cuenta de que si no lo han entendido realmente y lo han hecho suyo incorporándolo a sus esquemas cognitivos el aprendizaje es temporal y memorístico. Yo intento que aprendan razonando no aprendiéndose las definiciones del libro de tal manera que sean capaces de definir un término adecuadamente porque lo entienden y creo que lo estoy logrando. Por otro lado, creo que parte de esta manera de actuar en el aula tiene que ver directamente con el repaso. Generalmente se considera como algo espontáneo, propio de los primeros minutos de clase, sobre lo que están viendo ahora..., mientras que yo lo considero uno de los elementos principales del aprendizaje porque permite al niño tener una idea más global, general y conectada de lo que aprende a largo plazo, cuando se empieza a olvidar de las definiciones que estudió para el examen. Ha habido clases en las que he repasado hasta veinte minutos porque realmente es una forma de aprender no de recordar sólo lo aprendido. Lo mismo intento hacer en inglés, donde mis repasos suelen recopilar contenidos anteriores para evitar que los niños vean la finalización de un tema como el fin del aprendizaje. De nada me sirve que los alumnos asocien ciertas estructuras, vocabulario, etc. a situaciones y temas concretos, sino que lo que pretendo es que lo generalicen a cualquier situación comunicativa.

Antes del recreo he tenido clase en infantil. Me he cansado rápidamente de utilizar las fotocopias y que los niños estén trabajando en sus mesas mientras interactúo con ellos de manera individual. A ellos les gusta pero yo prefiero más acción, los cuentos, los juegos de TPR, las actividades con realia, etc. Me ha venido bien para desconectar un poco de las rutinas pero me he dado cuenta de que yo no sirvo para seguir todo un curso el libro entre otras cosas porque al no sentirme participe directo de las actividades me aburro, al mismo tiempo que me siento menos útil. La verdad es que he elegido el peor día para el cambio porque han estado insoportables ya que los Jueves la tutora no les baja al patio por no subirles cuando llego con lo que me les encuentro cansados, sin ganas de atender, etc. Hoy ha sido por demás ya que me he fijado que ni los más animados me escuchaban y una niña que suele estar muy atenta me ha dicho que estaba cansada. En ese momento me he dado cuenta de que cuando he llegado al aula ya estaban sentados en la alfombra con lo que es posible que hubieran estado bastante tiempo allí. Como no se puede luchar contra los elementos cerré el cuento al que no lo hacían ni caso y les propuse el juego de buscar por la clase las prendas de vestir después de esconderlas. La verdad es que he ganado su atención y motivación, pero como estaban cansados también he activado su necesidad de desahogarse. La clase se ha convertido en un patio de colegio, gritos, empujones, etc. así que me he tenido que enfadar y dar una voz para que respetaran las normas que expliqué al inicio. Casi me entra la risa cuando he visto sus ojos como platos y su cara de estar pensando “el señor del pato también se enfada”. Finalmente han aprovechado bien la actividad, pero una vez más he tenido que improvisar a partir de una situación de aula inesperada. Por otro lado, esta necesidad de improvisar me hizo recordar esta actividad que he utilizado los dos años anteriores pero que no había recordado hasta ahora a pesar de que da buen resultado, lo que indica que no debo fiarme tanto de mi memoria e ir apuntando todos estos juegos y actividades.

En el patio he estado bastante aburrido porque ha faltado la compañera de prácticas. Es la única con la que puedo hablar de las dificultades del aula desde nuestra visión de profesores noveles porque la verdad es que otros compañeros sólo hablan de su jubilación y de lo hartos que están. La edad media del claustro supera los cincuenta años con creces y parece que no pero influye mucho en tu estado de ánimo. Por lo general no quieren implicarse en nada ni ponen ilusión, aunque hay excepciones que son en las que me fijo por su gran profesionalidad, con lo que muchas veces no planteas nuevas sugerencias o ideas. Me gustaría estar en un claustro joven, con gente muy preparada y con ganas de trabajar, y es posible que lo esté pronto porque esto sólo suele darse en los pueblos ya que algunos colegios de la capital se reducen a centros de jubilación, como se suele decir “un cementerio de elefantes”. Me ha tocado, por tanto, aguantar conversaciones que me aburren enormemente aunque cada vez lo hago menos. Me refiero a que esa actitud inicial de intentar agradar a todo el mundo por ser nuevo, decir a todo que sí, evitar conflictos, etc. se está acabando.

Después del recreo he tenido la hora de taller y a última he bajado a 3ºA. He empezado un poco tarde la clase porque habían desaparecido unos bolígrafos y entiendo que la tutora lo trate de manera seria porque se trabajan valores como la sinceridad, el respeto por lo ajeno, etc. Ante esto he decidido saltarme el juego de repaso y he pasado directamente al libro para realizar las actividades de la lección correspondiente y avanzar. Son actividades tan sencillas y simples que no me dan problemas de ningún tipo pero me demuestran la poca fiabilidad de algunas editoriales. Al final de la clase les he dejado que jugaran de nuevo con las cartas de menú al juego de adivinar de ayer pero complicándolo un poco. Como quedaba poco tiempo y por evitar jaleo se han puesto las mismas parejas y ha ocurrido algo que me ha hecho pensar en que a veces no tomo en serio suficientemente la importancia de la agrupación. Se ha acercado Pablo a mi mesa y me ha dicho literalmente “profe, no quiero ponerme con Denis porque no se sabe las palabras”. Me ha venido a la cabeza inmediatamente el problema de los distintos niveles que ya he comentado en este diario y el equilibrio entre el derecho de todos los niños a participar y a que les ayuden y el derecho a aprender y divertirse. El principio de aprendizaje cooperativo llega un momento en que se anula cuando en grupos pequeños, sobre todo parejas la diferencia de nivel es insalvable. Denis es una niña de compensatoria que tiene muchas dificultades con el idioma con lo que suelo ponerla con compañeros de buen nivel que la ayuden, pero estos acaban cansándose, por eso he tomado la decisión de formar uno o dos grupos de tres adaptando el juego y permitiendo que la responsabilidad de ayudar no sólo recaiga en uno y que todos puedan divertirse.

Viernes 7 de mayo de 2004

Parece que la relación con el director ha mejorado bastante. Parece que ha iniciado un acercamiento con la compañera con la tuvo la discusión lo cual me atañe y me beneficia en parte. De momento creo que el escrito a inspección no lo ha enviado así que estoy más tranquilo, creo que se ha dado cuenta de que así no es la mejor manera de dirigir un centro porque llagará un día en que no se relacione con nadie. Yo si una cosa he aprendido es que cada centro es distinto y no puedo transferir la forma de trabajar, la relación con los compañeros, etc. de uno a otro. De todas maneras me viene bien este susto para darme cuenta de que debo cumplir estrictamente con los horarios, por lo menos en este tipo de centros tan burocráticos, y que cualquier cambio ya no basta con comentárselo al director sino que hay que ponerlo por escrito, mandarlo a inspección, etc. y lo entiendo, porque somos tantos que si no sería un caos. Aquí, a diferencia de los centros anteriores, nadie sabe realmente lo que trabajas ni tu dedicación al centro, con lo que las decisiones internas y la adaptación de horarios a lo largo del curso son mínimas.

A primera hora como he tenido “libre” he estado mirando lo de las plazas de director. Ahora puede optar cualquiera a este puesto en cualquier centro presentando un proyecto con lo que es una buena opción para los que tenemos que desplazarnos. También veo negativo el hecho de que una persona sin experiencia alguna en dirección y sin conocer un centro realice esta función, pero tal como está planteada no me extraña que nadie quiera ejercerla voluntariamente porque el único beneficio son los puntos para concursar y a los que les sobran no les interesa y el aspecto económico no es suficiente. En mi opinión, debería volver el cuerpo de directores por oposición, con un sueldo alto y con una muy buena preparación desde el principio.

Durante la hora de lengua ha venido una compañera de 5º para quejarse de la actitud de mis alumnos durante el campeonato de baloncesto que el profesor de educación física ha preparado durante los recreos. Como tutor he tomado la decisión de no dejarles jugar más porque están desarrollando una excesiva competitividad y una actitud de tener que ganar siempre que no me gusta nada. Con todo lo que son de listos y trabajadores son mucho más nobles en este sentido los niños de los cursos anteriores porque no se

creían el centro del mundo. Parte de culpa la tienen los padres que están más pendientes de las notas de los demás que de las de sus hijos (como si fuera una competición) y les ejercen, en mi opinión, demasiada presión pretendiendo que sean los hijos perfectos. No se me olvidará nunca como una madre de un niño que iba medianamente bien en el curso me dijo que se había resignado a que su hijo no fuese perfecto. No se dan cuenta de que lo importante en estas edades es la formación en valores y la educación, mucho más que la adquisición de contenidos y ganar en todo. Tengo ganas de que me diga algo el profesor de educación física porque se lo voy a dejar muy claro, ya podía haber mezclado en los equipos a niños de distintas clases para que se conocieran más y se desarrollase el compañerismo.

Después del recreo he tenido clase con 5ºC de inglés. Hemos comenzado la unidad relativa a los grandes almacenes y estoy tranquilo porque estamos mejor de tiempo y me he puesto a la par de la otra compañera. Lo que he hecho ha sido omitir la primera lección porque la verdad es que a pesar de ser de introducción no aporta apenas nada y he preferido centrarme en la rutina para iniciar cada unidad consistente en hacer un esquema con la ayuda de los niños con el objetivo básico y los contenidos lingüísticos necesarios. Enseguida lo han sacado porque están acostumbrados y saben lo que quiero, incluso ya lo plantean como función comunicativas más que como aprendizaje de estructuras lingüísticas entendiendo que estas son sólo un medio, una herramienta para conseguir comunicarse y que existen otras distintas también válidas. La pena es que no me ha dado tiempo a traer las fotos de Harrods y de Londres, ya que el tema gira en torno a estos grandes almacenes, al igual que las libras y peniques. Este lunes en la hora de informática les voy a llevar estos materiales porque es una muy buena manera de introducir el tema, les hace mucha ilusión y les hace ver que lo que aprenden tiene una utilidad real. Después de introducir el tema, activar sus conocimientos previos (hablaron del Corte Inglés, de las distintas secciones...) escuchamos el texto del libro sobre Harrods que estaba apoyado en fotos. Me ha parecido adecuada la selección de los textos porque se han centrado en cuestiones muy llamativas y anecdóticas que han despertado su interés, como hablar del departamento de juguetes. Como siempre después de escuchar la cinta he leído despacio el texto pidiéndoles que intentasen adivinar por el contexto y las fotos el significado de las palabras nuevas acertando bastantes. El resto ha sido a base de pistas y gestos, todo ello para evitar la traducción del texto, ni siquiera parte de él porque si no se acostumbran mal. Finalmente han leído ellos el texto y hemos realizado las actividades de “listening” asociadas consistentes básicamente en verdadero o falso y encontrar el error en las afirmaciones. Por último, a modo de resumen y para ir presentando el vocabulario les he pedido que buscasen en el texto los distintos departamentos que puede tener un gran almacén realizando un esquema en la pizarra. Hemos añadido bastantes pero he tenido que cortar porque nos excedíamos y nos metíamos en vocabulario muy específico que no iba a ser útil. El próximo día voy a empezar ya con la orientación, preguntas y respuestas sobre en qué planta se encuentra una determinada sección que finalizará con un “role-play”.

Lunes 10 de mayo de 2004

Esta mañana a segunda hora he tenido clase con 3ºA. La sesión ha transcurrido sin ningún problema y como en ocasiones durante el momento final de trabajo individualizado en el que los alumnos realizan las actividades del “Activity Book” he aprovechado para corregir. La verdad es que no recuerdo en qué momento empecé esta función o actividad (los años anteriores apenas la realizaba) pero lo que sé es que lo hago de manera tradicional y quizá porque desde el exterior se ve como algo exigible y básico dentro de nuestra labor. No es la primera vez que reflexiono sobre el hecho de que los niños pasen por mi mesa con su cuaderno ya que se convierte en una corrección absurda y en un esfuerzo improductivo. Los niños van sin ningún objetivo aparte de ver una “B” o algo corregido prestando atención únicamente a si las actividades están bien o tienen algo en rojo pero no les preguntes cual ha sido su error. Muchas veces levanto la vista y veo que están distraídos aunque no les culpo porque con el poco tiempo que tengo también la corrección es mecánica y el objetivo no es hacerles reflexionar o facilitarles que sean conscientes de sus errores sino “quitármelo de encima cuanto antes” y corregir el máximo número de cuadernos en el menos tiempo posible. Por otro lado tampoco tomo nota de los errores que percibo porque la mayoría son equivocaciones respecto al spelling pero cuando realmente doy con un niño que tiene más dificultades sí me tomo más tiempo, el problema es que estos apenas se levantan para corregir y si no estoy pendiente esta labor no tiene resultados. Yo por mí evitaba esta rutina absurda pero una vez que empiezas estas comprometido porque puedes justificar otra forma de evaluación aunque los padres van a quejarse de que “tienen todo sin corregir”. El curso que viene voy a hablar de este tema en la reunión inicial y les voy a hacer reflexionar sobre este aspecto.

Después de esta sesión he bajado a infantil. He comenzado un cuento nuevo que he cogido del libro de 5 años porque estoy escaso de ellos y ya he trabajado todos los de este curso. La verdad es que ando escaso

de materiales porque aprovecho el tiempo al máximo y no estoy trabajando el libro del alumno que en mi opinión se limita a trabajos manuales que no aportan nada a mi área. Esto implica romper con la programación del libro del que sólo utilizo los cuentos los cuales no son suficientes. Realmente sólo aprovecho las imágenes como una forma de mantener su atención hacia el input que construyo sobre la marcha. En mi opinión ponerles el CD con el cuento es sólo útil por la pronunciación pero antepongo la libertad para variarlo y así poder repasar contenidos, reforzarlos, introducir otros nuevos, etc. Hoy por ejemplo el libro trataba de un niño que perdía su oso de peluche e iba preguntando a los miembros de su familia, con lo que aparte de trabajar los contenidos nuevos hemos descrito entre todos cómo iban vestidos los personajes lo que incluye además el repaso de colores. Es por tanto una manera de incorporar constantemente en el input los contenidos previamente trabajados con lo que se ahorra mucho tiempo evitando un momento concreto de repaso que además les suele aburrir. Además el hecho de que les cuente el cuento cada vez de manera distinta les ayuda a mantener la atención aunque a partir de la segunda sesión la ayuda visual ya les es conocida y disminuye su atención, lo que intento compensar cambiando las voces de los personajes, introduciendo una novedad importante en la historia, dejando que cambien el final, etc.

Por último, he subido después del recreo a 6ºB. Ya he corregido los exámenes de la unidad relativa a la ciudad en los que puse un mapa para que se orientasen en el espacio dirigiendo en inglés a una persona a un destino concreto. En principio es un objetivo lógico y alcanzable pero las notas han sido bajísimas incluso en alumnos buenos lo que me ha hecho pensar en las causas. He cometido un error importante con esta prueba ya que ha sido totalmente ineficaz para valorar la consecución de los objetivos en cuanto que su capacidad para orientarse en el espacio con un mapa no estaba suficientemente trabajada. A pesar de que no es un aspecto para trabajar en inglés ha influido directamente en sus resultados ya que yo no he sabido distinguir quién se ha equivocado en la orientación espacial pero es capaz de orientar correctamente, desde el punto de vista comunicativo, a una persona que le pregunte por una dirección. En este sentido, el mínimo fallo, por ejemplo entre derecha e izquierda, hace que la actividad en principio este mal y no sepa si dominan las órdenes y direcciones que hemos trabajado con lo que sólo me he fijado en el spelling y en la estructuración. Esta situación me ha recordado a los exámenes de matemáticas en los que te ponían un problema que sabías realizar pero te equivocabas en una suma y tenía todo mal. El resultado ha sido la mitad de la clase suspensa y algunos alumnos muy decepcionados porque seguro que han estudiado mucho. Mi segundo error ha sido darles el examen y luego decirles que no es lo más importante y que evalúo el día a día porque no lo entienden, debería haber dado la nota global. De todas maneras esto me ha servido para darme cuenta de que hay que tener mucho cuidado con las pruebas que realizas ya que no siempre sirven para evaluar lo que tú quieres ya que intervienen ciertas habilidades y capacidades ajenas al propio dominio de la lengua y puedes producir desmotivación en los alumnos que han estudiado y no lo ven reflejado en los resultados. También ocurre esto con niños poco expresivos o tímidos, con poca capacidad creativa, mala organización de la información, etc. aunque en estos casos son aspectos difícilmente solucionables.

Martes 11 de mayo de 2004

Esta mañana me he vuelto a dar cuenta de lo importante que es establecer ciertas rutinas. He estado con 5°C y me he enfadado bastante con ellos porque nadie ha traído las actividades del Activity Book. La verdad es que no tengo razón porque a lo largo del curso apenas he dado importancia a estas actividades con respecto a otras de ampliación más útiles. La cuestión es que en este caso el nivel de los alumnos y su capacidad supera con creces las propuestas del libro con lo que la falta de tiempo me ha hecho confiar en sus hábitos de trabajo y en su propio nivel descuidando la corrección de este libro de actividades. Nos hemos saltado páginas, casi siempre lo mandaba de manera descontextualizada al final de la clase como actividades de repaso, lo hemos corregido ocasionalmente, etc. actitudes que claramente dan al niño el mensaje de que es algo secundario centrándose en otras tareas. Esto no es excusa para que cuando mande algo para el día siguiente lo hagan pero tampoco puedo exigir lo mismo cuando un día me sobra tiempo y me da por corregirlo. Lo que me tranquiliza es que los niños lo terminan haciendo porque creo que les incomoda el hecho de tener actividades pendientes y hojas en blanco, además los padres están muy encima, pero esta falta de control genera una mayor flexibilidad en cuanto a los plazos. Si realmente me hubiera importado la realización de estas actividades debería haber establecido una rutina de corrección desde el principio respetando plazos para generar un hábito, por lo tanto la culpa es mía.

De todas maneras todos los años he notado en el tercer trimestre un descenso del nivel de exigencia por ambas partes en mi opinión debido al cansancio. En mi caso he notado mucho la diferencia entre el control a principio de curso, que ha sido imprescindible para generar hábitos y rutinas, por ejemplo en los

cuadernos, en los deberes, etc. El ser inflexible desde el principio es esencial para que tengan una cierta imagen del profesor que perdura todo el año lo que pasa es que supone mucho esfuerzo controlar tantos aspectos aplicando siempre los mismo criterios. He levantado la mano porque la confianza es mayor y me han demostrado que trabajan pero estoy notando una mayor dejadez en los cuadernos, en los proyectos, etc. que tengo que cortar porque algunos se aprovechan. En concreto he mandado repetir algunas actividades aunque he tenido que ser consciente porque si no las hubiera dado por buenas ya que poco a poco voy bajando el nivel de exigencia sin darme cuenta.

A media mañana he ido a 6°C. La situación con 5° ha hecho que por una vez me tome en serio la necesidad de corregir estas actividades que aunque complementarias y a veces poco relevantes suponen un esfuerzo para los niños. Nada más entrar en el aula y como en otras ocasiones una niña me ha enseñado lo que tenían pendiente y me ha dicho “tenemos que corregir esto” es decir, lo perciben como una obligación ya que desde siempre todo lo que han hecho se ha corregido. Si la situación en la sesión anterior hubiera sido distinta me hubiese limitado a decir que sí y hubiese seguido con lo que tenía preparado y en el caso de que sobrase tiempo lo hubiéramos corregido. No creo que dé la sensación de que no valoro las producciones de los niños, sino que simplemente estoy constantemente ampliando y mandando actividades más complejas y completas adaptadas a su nivel y sinceramente no tengo tiempo para corregir por ejemplo un crucigrama sobre el vocabulario del tema. No obstante, hoy he comenzado la sesión corrigiendo el Activity Book. Me he sentido muy raro, como si fuese a destiempo ya que he roto mi rutina de empezar con un repaso y creo que no volveré a hacerlo aunque si tengo que tener más cuidado porque hay actividades que aunque no muy complejas en cuanto al uso de la lengua si son laboriosas y puede llevarles tiempo realizarlas, por eso no prestarlas la suficiente atención puede derivar en una desmotivación.

Miércoles 12 de mayo de 2004

Hoy ha sido un día bastante tranquilo porque he tenido examen con 5°C de inglés y la clase de 3°A se ha ido de excursión. Además mañana es fiesta aunque no tenemos puente el viernes, pero siempre viene bien romper un poco la rutina.

A primera hora he puesto el control de inglés a mi clase de 5°C. Me he ceñido a lo que negociamos y les he puesto dos actividades, la primera consistente en describir por escrito dos transportes y la segunda leer un texto y dibujar el transporte inventado que se describe en él. Pensé que iban a tardar menos tiempo del que realmente han utilizado, menos mal que al final no he incluido el dictado. No lo he hecho, primero porque no es una actividad que realicemos en clase y segundo porque me parece de una dificultad superior al deseo de evaluar el “listening”. Es decir, esta destreza supone la comprensión de mensajes orales de manera global y/o concreta, por tanto si la “contaminamos” con otra como el “writing” los datos se trastocan. Lo digo porque la última vez que realicé un dictado los resultados fueron bastante malos en algunos niños en cuanto a errores de spelling, pero eso no quiere decir que no entendieran el input sino que no habían asimilado correctamente la versión oral o bien que no tuvieron el tiempo suficiente para realizar esa transformación de oral a escrito. Por tanto, hay actividades que engañan y no son adecuadas para evaluar una destreza correctamente, que en mi opinión debería hacerse de manera aislada a pesar de que en el trabajo diario se intenten integrar. Me inclino más por otras como el picture dictation, pero como tengo bastante información gracias a las actividades orales del aula me he centrado sólo en la versión escrita.

Cambiando de tema, estamos acercándonos a final de curso y estoy contento porque estoy cumpliendo con la programación con todo lo que he ampliado. Donde mejor voy es en Lengua ya que los alumnos tienen muchos conocimientos previos, pero en inglés, a pesar de quedarme dos temas no debo fiarme. He estado hablando con una compañera y me ha dicho lo mismo, que son temas que engañan ya que dan mucho juego, hasta el punto de que parecen dos temas en uno. Concretamente en el tema que estoy dando ahora aparecen contenidos relacionados a partir del mismo centro de interés (los grandes almacenes y las secciones o departamentos que tienen) pero se pueden distinguir bastantes funciones comunicativas que por sí mismas podrían ocupar una unidad. El primer objetivo es que los niños sean capaces de orientarse en unos grandes almacenes preguntando por secciones y productos, con todo lo que supone de estructuras y vocabulario nuevo o de repaso, después, en las siguientes lecciones, se trabaja la moneda inglesa manejando cantidades, para finalmente trabajar situaciones comunicativas de compra y venta. En definitiva, es un tema bastante amplio, al igual que el último que trata sobre la descripción física de personas en vez de ser un tema resumen como en la mayoría de editoriales. Esto creo que me da la razón cuando digo que realizar una temporalización a principio de curso sin conocer bien el contenido de la

programación (ya que no he trabajado con esta editorial) ni a los niños es absurdo ya que te limitas a tratar todos los temas por igual sin considerar aspectos como los conocimientos previos de los niños o la importancia y extensión de los temas.

Después, antes del recreo, he bajado a Infantil. La coordinadora de etapa, si es que existe esta función, me ha preguntado mi opinión sobre el libro de texto de inglés de cara a mantenerlo el año que viene. Esta ha sido mi oportunidad para dejar claras las cosas por si acaso había quejas de los padres, que no creo, al ver al final de curso que no hemos tocado apenas el libro y que tienen muchas actividades (por llamarlas de alguna manera) sin hacer. La he dicho que apenas lo he utilizado y que he trabajado por mi cuenta pero como texto es coherente y sobre todo trae materiales útiles (cuentos, mascotas, flashcards...) con lo que si es necesario poner alguno los hay mucho peores. Par mi el mejor hasta ahora es "Little Pocket" pero insisto que en cuanto a materiales porque considero que limita mucho tu creatividad y la capacidad para adaptarse a las necesidades de los niños, además con el poco tiempo que tenemos no saco rendimiento. De todas maneras me ha sorprendido el hecho de que me pregunten a mí cuando saben que no voy a continuar en el centro así que se lo he preguntado y me ha dicho que la gente joven es la que más sabe de esta etapa por la formación inicial, además las otras compañeras no van a coger infantil porque no las gusta. En parte este razonamiento es cierto ya que hay compañeros que no terminan de hacerse a esta etapa, por edad, por formación, etc. e intentan evitarla a toda costa, aunque los entiendo porque a mí me pasa lo mismo, no porque esté a disgusto con los niños, sino porque si se trabaja bien supone muchísimo esfuerzo para tan poco tiempo y resultados apreciables. El planteamiento que hacen es para qué vamos a estar un año enseñando los colores o los números a niños de tres años cuando en primero o segundo son capaces de aprenderlos en un mes. Creo que el problema está en el planteamiento y en la comprensión de la finalidad de esta etapa que no es el aprendizaje del vocabulario sino el desarrollo de las zonas cerebrales del lenguaje que faciliten posteriormente el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Después del recreo he ido a 6º. He dado los exámenes corregidos y la verdad es que las notas han sido muy buenas, pero siempre en el escrito ya que sigue siendo una clase muy poco participativa. Hay un 70% de los niños que si fuera por ellos no participarían oralmente en el aula por sí mismos en todo el curso. Al principio pensaba que era culpa mía, porque no había confianza, porque no les motivaba, etc. así que he hecho todo lo posible por crear un clima en clase de confianza que he conseguido pero no es ésta la cuestión. Creo que la clave está en la forma de trabajar con la tutora ya que esta situación ya me la he encontrado en el año de prácticas. Así que ya no es cuestión de respetar periodos de silencio, ni personalidades, ni nada, o les obligo a participar o tienden a la comodidad de pasar desapercibidos. Aún así he adaptado bastante la agrupación de actividades reduciendo el gran grupo al mínimo ya que están más sueltos en parejas, pero hay veces que es necesario exponer lo que se ha trabajado para poder evaluar así que si tienen vergüenza que la vayan venciendo.

Viernes 14 de mayo de 2004

A primera hora he estado mirando en Internet información sobre becas, cursos, etc. Aunque me gusta ser profesor de inglés, el hecho de que me hayan destinado por Primaria me ha trastocado bastante a pesar de que en un futuro no muy lejano, espero, pueda volver a mi especialidad a la vez que me acerco a Valladolid. No puedo quejarme porque he tenido suerte de tener que desplazarme sólo 55 km en mi primer destino, al menos eso dicen los compañeros. De todas formas hay temporadas, como ahora mismo, que suelen coincidir con cambios de destino, finales de curso, etc. que me empiezo a plantear otras posibilidades de trabajo. De momento algo que me motiva y me impide pensar en que siempre voy a ser maestro es el doctorado, o bien la posibilidad de acceder a Secundaria por promoción interna en la especialidad de Psicología y Pedagogía. El problema es el de siempre, ahora que consigo no estar muy lejos y pretendo promocionar empiezo casi de cero con los destinos y tal como está esta etapa me pueden cambiar con facilidad de provincia. Eso de "la carrera docente" me parece que es un cuento porque hay muchas desventajas y los únicos que nos podemos animar somos los jóvenes, porque una persona con buen destino y familia aunque quiera mejorar profesionalmente no va a hacerlo. Lo que no entiendo es por qué se evalúa solamente la antigüedad (la formación apenas) independientemente del trabajo realizado. En otras empresas los ascensos van por méritos, capacidad, esfuerzo, etc. pero esto exige una evaluación externa que no existe. Yo no digo que no me tenga que ir a un pueblo como todos, pero si estoy haciendo un doctorado y continuo con mi formación inicial deberían facilitarme algo la cercanía porque hay auténticos impresentables que no hacen nada, están acomodados y están en el centro de Valladolid. Yo creo que sería una buena forma de incentivar el trabajo y el esfuerzo, evaluaciones externas que influyan en el concurso de traslados. De este tema he hablado en el recreo con una compañera que estuvo seis años en un proyecto de orientación y me ha animado mucho porque para mí es

un reto y ahora mismo meterme en un aula unitaria o dar clase a un primero sin ver el inglés que es lo que me gusta me deprime bastante. Lo que me frena un poco es lo de los destinos, pero creo que voy a intentarlo, aunque me quedan un par de años.

Por otro lado, a segunda hora he tenido clase de lengua con 5°C. Hemos comenzado el tema de los verbos, conjugaciones, tiempos verbales, etc. Es una unidad que no me gusta porque lo tuve que estudiar de pequeño sin llegar a comprenderlo, memorizando. Esto ya lo dieron por encima el año pasado y no le gustó nada, como dice A. “son las palabras raras las que me hacen un lío” y es cierto que la terminología no facilita la comprensión. Ya solamente para explicar las formas impersonales lo he pasado mal porque realmente explicar esto a niños de esta edad es complicado a pesar de que ya están desarrollando el pensamiento deductivo y su capacidad para reflexionar sobre la lengua. El problema es que no ven la utilidad de este esfuerzo porque no la hay, ellos utilizan correctamente los tiempos verbales se llamen como se llamen, por tanto en mi opinión son contenidos cercanos a la lista de los reyes Godos, pero cualquiera le dice a un padre que su hijo no sabe el pretérito pluscuamperfecto aunque no sepa realizar un resumen de un libro o expresar con orden su opinión. Creo que lo mejor es seguir la corriente y que se lo estudien porque no hay más remedio, aunque intentaré dar el máximo sentido a estos contenidos.

Antes del recreo he ido a dar inglés a 6°C. Han estado bastante apáticos a pesar de que ayer fue fiesta y pensé que el descanso les iba a sentar mejor. Seguimos con el tema de las vacaciones, hemos repasado estos días el vocabulario de la ropa, las estructuras para hablar sobre hacer una maleta y el tiempo atmosférico que son contenidos útiles para lograr el objetivo básico que es escribir una carta en inglés sobre sus vacaciones. Realmente son dos, una en pasado sobre lo que han hecho, cómo se lo pasaron, el tiempo que hizo, etc. y otra describiendo con el presente continuo unas vacaciones que están teniendo lugar en el momento. Hoy la actividad central, que por cierto ha estado muy bien, ha consistido en una “listening” con el apoyo de fotografías y de un texto escrito en el que un niño contaba sus vacaciones pasadas y las actividades que había realizado. Después de seguir las fases rutinarias de la “listening” (escuchar varias veces, leer el texto, identificar palabras nuevas...) aproveché el texto en pasado para volver a repasar la diferencia entre verbos regulares e irregulares. Parece que lo han entendido perfectamente porque los identificaron en el momento, así que los escribimos en dos columnas y los comentamos. Creo que he conseguido el objetivo fundamental que me propuse respecto al tiempo pasado y es que identifiquen que un input escrito, más que oral por el tema de las diferentes pronunciaciones de la “ed” y las formas irregulares, está en pasado, e incluso que a la hora de producir con ayuda de la lista de verbos irregulares y los regulares manejados sean capaces de escribir un texto similar. Todo lo demás lo dejo para Secundaria. De todas maneras mi intención también es enseñarles la estructura básica de una carta y en concreto de este tipo, es decir, informales haciendo hincapié también en el tipo de información que deben incluir. Creo que las primeras actividades serán de “parallel “writing””, es decir, les daré la estructura básica de los modelos del libro para que escriban una similar para que finalmente en el project escriban una carta más personal basada en su experiencia para hacerlo significativo. Lo único que me preocupa de este tema es su gran peso escrito ya que apenas se trabaja el oral excepto al principio para trabajar el vocabulario de la ropa y el tiempo atmosférico con juegos comunicativos simples.

Después del recreo he tenido inglés con 5°C. Como repaso hemos realizado un pequeño juego en el que un compañero elegía un producto que quería comprar y le preguntaba a otro compañero en qué planta se encuentra el departamento correspondiente, éste a otro y así sucesivamente. Ha salido bastante bien y ha servido como ensayo del role play final en el que tendrán que representar la situación comunicativa de comprar algo en unos grandes almacenes (orientándose, preguntando precios, pagando, etc.). Mientras practicábamos las estructuras básicas de estas primeras lecciones (p.ej.: “Where’s the toy department? It’s on the second floor”) he pasado algunas de las fotos que les prometí en las que aparecía “Harrod’s” y algunos lugares típicos. Les ha gustado mucho y es una forma de que vayan familiarizándose con ciudades, lugares, etc. y que vean que lo que aparece en el libro es real. Lo mismo voy a hacer con el tema de las monedas, se las dejo para que las toquen, las manipulen, etc. y al igual que los billetes de metro, los sellos, y todo lo que me he traído de mis viajes a Inglaterra pretendo que sirvan para acercarlos a otras culturas y hacer un poco más reales los “role plays”.

Lunes 17 de mayo de 2004

Hoy a segunda hora he ido a 3°A. He empezado escribiendo las cuatro comidas del día en la pizarra y he ido preguntando que han desayunado hoy, cenado ayer..., ya que me ha parecido una manera significativa y cercana de repasar los contenidos trabajados. Estoy intentando ir más rápido porque me parece excesivo el tiempo que se tiene que dedicar a cada unidad, realmente parece un libro programado para dos

trimestres o menos porque a un ritmo lento con muchas actividades extra y ampliaciones de contenidos todavía tengo que estirar los temas para que no me sobre un mes. Yo no sé qué piensan los padres cuando ven el tiempo que estamos dedicando a este tema porque llega un momento en que ampliar los contenidos sobrepasaría su competencia comunicativa y la verdad es que estamos a vueltas sobre lo mismo aunque nunca con las mismas actividades. Los niños no se aburren ni se quejan pero esa no es la cuestión, sino que estamos desaprovechando el tiempo pudiendo dar al menos dos unidades más.

Por otro lado, les he vuelto a poner la canción de la lección pasada (será la tercera vez que se la pongo) y he visto como algunos niños estaban distraídos y no se fijaban en el texto escrito ni cantaban la canción. No es la primera vez que ocurre esta pérdida de interés tan pronto ante una actividad que suele dar bastante juego y de la que los niños no suelen cansarse. He tenido que estar pendiente y recordarles la finalidad de escuchar la canción pero me da la sensación de que como ocurre en infantil cada vez es más difícil sorprenderles. Están hartos de oír canciones, ver videos de dibujos, programas multimedia, software educativos, etc. y están acostumbrados a los formatos audiovisuales que utilizamos en el aula y a que una vez que han visto algo que se les ofrezca algo novedoso. Noto que pierden el interés cada vez más rápido y que son más exigentes en cuanto a la calidad y originalidad de los estímulos que les ofreces, no les vale cualquier cosa al contrario que a mi generación donde llevarnos al vídeo o ponernos una canción en inglés era motivo de fiesta.

Después del momento de repaso he realizado la última “listening” de la unidad consistente en escuchar a los personajes del libro e identificar que alimentos les gustan o no entre varios de un dibujo. Me he dado cuenta de un error que he estado cometiendo sin darme cuenta y es el de repetir o confirmar el input de la cinta de manera inmediata con lo que algunos niños se esperan a mi intervención porque es en un tono más alto y claro y mi pronunciación más clara que el input nativo. La verdad es que me he dado cuenta por casualidad porque he pensado que la “listening” era tan fácil que no merecía la pena este apoyo que realizo con toda la buena intención, y al no facilitarlos algunos niños se han perdido y me lo han reclamado con expresiones como ¿qué ha dicho?, ¿cómo?... Estoy seguro que si se esfuerzan realizan la “listening” perfectamente pero siempre tienden al mínimo esfuerzo. A partir de ahora voy a tener más cuidado porque precisamente la utilidad de la cinta es que ofrece un input nativo y por muy parecida que sea mi pronunciación no es lo mismo, y por tanto, no merecería la pena el tiempo que se pierde con la cinta si los niños prestan atención a mi input de repetición o confirmación. Prefiero realizar la “listening” las veces que hagan falta. Finalmente me he quedado corto con las actividades otra vez ya que a pesar de realizar toda la propuesta del libro para una lección entera la capacidad de los niños la supera con creces. No es cuestión sólo del tipo de actividades sino de la duración que se estima ya que asimilan muy rápido y terminan antes, el problema es que he agotado todas las actividades de proacción, refuerzo y consolidación más y del libro y cada vez más me sobra el tiempo de las sesiones.

A última hora he ido a 6ºB. Seguimos con la unidad de las vacaciones e intento hacerlo lo más significativo posible dejando que hablen de sus experiencias especialmente de los niños que proceden de otros países ya que aportan una información muy valiosa. El caso más claro es el de A. la niña americana a la que constantemente pregunto sobre las diferencias culturales hasta el punto de que se ha convertido en unos de mis principales recursos en el aula. Le encanta contarnos sus vacaciones en Miami, el tiempo que hace, la ropa que lleva, los sitios que visita, las actividades que realiza, etc. Otro caso es el de Z. un niño búlgaro que trabajo muchísimo cuando los projects tienen que ver con su país de origen por tanto siempre le sugiero que lo enfoque de esta manera pero con libertad. Por ejemplo, en el “project” de la unidad pasada en el que tenían que hacer un mapa de su barrio y describir los edificios, parques, cines, etc. que hay, Z. eligió hacerlo de su barrio de origen y se notó mucho su esfuerzo y empeño porque habitualmente no entrega estos trabajos a tiempo.

Martes 18 de mayo de 2004

Hoy a segunda hora he tenido clase con 6ºB. Ha sido un día en que me ha faltado la línea organizadora de las sesiones y he estado un poco perdido con lo que al final he propuesto actividades un poco desconexas. Desde que he empezado a ejercer esta profesión he intentado que lo que enseñe siga un orden lógico, el cual me facilite el diseño de las actividades, la formulación de objetivos, la selección de contenidos,..., y que al mismo tiempo facilite el aprendizaje de los alumnos. Al inicio de esta unidad ya tenía clara la línea a seguir pero la necesidad de apoyarme en el libro de texto ha roto el orden lógico que quería seguir sin darme cuenta. El libro ha introducido primero el tiempo pasado a la hora de elaborar cartas hablando de las vacaciones y después ha introducido el presente continuo dejando a un lado el presente simple. Mi idea era ir de menor dificultad, en cuanto a dominio del tiempo verbal se refiere, a mayor dificultad, es

decir, empezar hablando de unas vacaciones imaginarias en las que se encontrasen los niños en ese mismo momento, utilizando tanto el presente simple como el continuo, para terminar describiendo unas vacaciones reales utilizando el pasado. Además, otra de mis ideas era explicar la estructura de una carta informal (inicio, despedidas, expresiones...) así como el tipo de información que puede incluir sobre las vacaciones (weather, activities, feelings...), pero me he encontrado con el problema de que el libro no mantiene dicha estructura. La culpa ha sido mía por confiarme ya que últimamente he conectado con la guía didáctica y mis ideas y forma de organizar la información era complementaria con la estructura de esta, pero era mi obligación cerciorarme y haber analizado las propuestas de este material antes de iniciar la unidad porque ahora he perdido un poco la orientación del tema que apenas se puede rectificar con las programaciones de las sesiones. El tema ha fallado desde el principio y aunque los niños no lo perciban esta desorganizado. Un indicador claro de esto ha sido el cambio de tiempo verbal en las actividades dentro de la misma sesión, ya que tengo materiales extra relativos a cartas sobre vacaciones pero en presente y las actividades del libro han sido en pasado, pero como ha sobrado bastante tiempo los he utilizado. No es que sea tampoco algo tan grave la mezcla de tiempos verbales, incluso puede considerarse positivo, pero creo que a estas edades cuando todavía no lo dominan les puede confundir bastante. Sin embargo, han realizado las distintas actividades con toda naturalidad y quizá dé más importancia a ciertas cosas de las que realmente tienen.

Cambiando de tema, les ha encantado una actividad escrita que les he dado consistente en completar una carta utilizando varias opciones dadas. La verdad es que es bastante sencilla y desde el punto de vista del desarrollo del "writing" apenas aporta nada pero me ha parecido interesante porque aparece muy clara la estructura básica y aparecen elementos formales como la dirección, el remite, etc. Me ha servido de ejemplo para explicar con un esquema dicha estructura y para explicarles el "project" consistente en escribir otra similar pero sobre ellos mismos. Pero realmente lo que ha despertado su interés ha sido que tuvieran que dársela a un compañero. Lógicamente es absurdo escribir una carta para que nadie la lea o sin destinatario, y aunque lo ideal sería mandársela a un niño de otro país, al menos les motiva esto. El caso es que todo lo que hagan tenga un sentido, una finalidad y una utilidad porque sino el esfuerzo y el interés decaen muchísimo.

Antes del recreo he tenido clase con 5^oC. Me encuentro en uno de esos momentos en que no termino de desligarme de una lección o grupo de lecciones para pasar a otro tipo de contenidos dentro de la misma unidad. Tengo ganas de pasar a explicar y trabajar la moneda inglesa para introducirme de lleno en las situaciones de comunicación de compra y venta, pero siempre hay alguna actividad extra que me hace ahondar sobre lo mismo impidiendo avanzar. La solución sería sencilla, una vez alcanzados los objetivos de la lección e interiorizados los contenidos pasar a la siguiente sin importar las actividades pendientes, pero la cuestión es que no todas las actividades se limitan al dominio de contenidos sino que muchas de ellas son muy buenas para el desarrollo general de las destrezas básicas, como es el caso de los juegos de mesa. Además resulta que suelen ser actividades que lleva tiempo realizarlas y que engloban muchos contenidos con lo que tengo que dejarlas para el final de las lecciones porque si empiezo la nueva como pretendo y realizo alguna de estas actividades rompo la conexión y voy descompensado en todas las sesiones. Hoy por ejemplo les he dado unas cartas en las que aparece una lista de la compra teniendo que elegir una al azar y preguntar a un compañero en qué planta y sección de los grandes almacenes se encuentra siguiendo el dibujo del libro, y mañana tengo pensado darles un juego de mesa en que se trabaja el "speaking" y el "reading" a partir de los contenidos trabajados. Menos mal que voy mejor de tiempo porque sería una pena no realizar estas actividades pero también me queda la sensación de que pasan las sesiones y no avanzo volviendo siempre sobre los mismos contenidos.

Después del recreo he tenido la última sesión de inglés del día con 6^oC. Más o menos la sesión ha sido similar al otro grupo de sexto excepto porque hemos puesto en común algunas de las cartas que han escrito sobre sus vacaciones. La estructura básica de las tres que se han leído estaba bastante bien y han incluido los distintos tipos de información que comentamos, pero han cometido errores respecto a los verbos irregulares. Lo que han hecho ha sido formar todos los pasados o casi todos de manera regular porque no han sabido interpretar la información del diccionario, culpa mía por no realizar algún ejemplo en el aula, pero no me preocupa tanto porque no ha sido por falta de entendimiento ya que han recurrido a una forma lógica de solucionar el problema, tratar a ciertos verbos como regulares a pesar de saber que no lo son. Después de este fallo mío hemos buscado varios verbos irregulares en el diccionario interpretando las abreviaturas y localizando la forma en pasado.

Por otro lado, se me está presentado un problema que ya me ha ocurrido otras veces. Se trata de Z. Un niño búlgaro que ha traído un buen nivel de inglés y que aprueba los exámenes sin esfuerzo pero que no

trabaja diariamente ni realiza los “projects” escritos. La cuestión no es castigarle, sino que está dejando en evidencia ciertos de mis planteamientos en el aula, el principal es que el que no trabaja y se esfuerza a diario no puede aprobar. Estoy todo el día advirtiéndoles que el que no haga los “projects” o las actividades que mando para casa no aprueba cuando no lo estoy cumpliendo con este niño. De momento no ha cundido el ejemplo y mis advertencias se toman en serio, pero me imagino en este centro bastantes años y me veo como un profesor sin credibilidad sobre todo cuando se corriesse la voz de que al final aprueba todo el mundo que pasa el examen. Aquí me encuentro con el dilema de si lo que al final debe primar en la evaluación es el esfuerzo o el dominio de contenidos y el alcance de objetivos (que unos pocos ya tienen alcanzados antes de empezar). La solución es sencilla si el niño saca un cinco raspado, pero en estos casos donde el nivel de dominio de la lengua es evidente suspenderle puede traerme problemas con los padres. Lógicamente si el niño supera las pruebas de evaluación no se le puede suspender a pesar de dar un peso específico de la nota a ciertas actividades porque por esa regla de tres tendría que aprobar a niños que no dominan la lengua pero que se esfuerzan y tienen al día las tareas de casa. Creo que el error ha sido mío por poner unos criterios que no voy a cumplir en ciertos casos ya que debería limitarme a dar un peso específico a cada información evaluativa (controles, producciones de los alumnos, observación...) y mantenerlo, castigando al que no trabaje aunque al final apruebe sin esfuerzo.

Miércoles 19 de mayo de 2004

Hoy han llegado al centro las muestras de los nuevos libros de texto para el tercer ciclo que ha sacado una editorial. Les hemos estado echando un vistazo y la verdad es que me han encantado al igual que a la compañera de prácticas, ya que traen muchas actividades de “reading” y “writing” con inputs más complejos. Todavía no he analizado las de “listening” ni “speaking” pero he visto las canciones y chants y no tienen nada que ver con lo que trabajamos ahora, son de mayor nivel y calidad. En cuanto a las estructuras y contenidos son más ambiciosos ya que por ejemplo trabajan los comparativos, el pasado con más profundidad, etc. Con los comentarios que hemos hecho esta compañera y yo espero que las “veteranas” se den por aludidas y cambien los textos porque para mí se está desperdiciando la capacidad de estos niños. Si no fuera porque fotocopiamos las transcripciones, escribimos nuestros propios textos a ordenador, buscamos materiales de otras editoriales, etc. el nivel de nuestros alumnos en “reading” y “writing” sería de risa y muy por debajo de sus posibilidades. Lo que no se puede es elegir un libro de texto por nuestra comodidad (objetivos mínimos, menos contenidos y actividades poco complejas implican menos esfuerzo al enseñar) o porque nos gusten más o menos, sino porque se adapten al nivel de los niños. A veces la diferencia entre las expectativas y nivel de exigencia del profesor y del libro, en este caso impuesto, hace que este último se convierta en ocasiones en un estorbo más que en un material de apoyo.

Viernes 21 de mayo de 2004

Esta mañana con 5°C hemos realizado los últimos role plays sobre la situación comunicativa de comparar un producto en unos grandes almacenes. La verdad es que ya terminamos esta actividad pero algunos grupos han hecho modificaciones, quizá porque he valorado bastante el hecho de salirse del esquema básico, y han insistido en ponerlo en práctica. En el fondo me ha venido bastante mal de cara a cumplir la programación, pero hay que aprovechar la motivación de los niños. Durante este rato he vuelto a pensar en la posibilidad de grabar con la cámara estas actividades pero son bastantes los inconvenientes frente a las ventajas. En este sentido, el contacto con la realidad me ha alejado un poco de los planteamientos que se daban en la facultad respecto a los recursos materiales. Recuerdo que se hacía mucho hincapié en incorporar a la dinámica del aula el vídeo, las diapositivas, el retroproyector, internet, etc. cuando su utilización real es ocasional y la mayoría de las veces no está programada. En mi caso, por ejemplo, se me ocurrió grabar por primera vez en vídeo un role play para lo cual tuve que traerme la cámara de casa y dedicar dos sesiones (la de inglés y la de lengua). Después busqué un momento de más de una sesión (lo que supone pedirle una hora a un compañero) para visualizarlo y realizar la coevaluación, pero tienes que tener en cuenta que el vídeo no esté ocupado ni la sala para visionarlo, buscar los cables apropiados, etc. Con lo cual los aspectos organizativos y el tiempo que se “pierde” hace poco rentable la actividad. Pasa lo mismo con internet, ya que su uso serio supone bastantes sesiones y en mi opinión llevarles un día es absurdo ya que la falta de continuidad arruina los objetivos si es que los hay, porque la mayoría de las veces les llevamos por decir que integramos las nuevas tecnologías. En resumen, hay ciertos recursos que son inviables, en mi opinión, disponiendo de tres sesiones semanales y con una programación que nos deja poco margen. La solución sigo pensando que estaría en un taller dedicado exclusivamente al aprendizaje del inglés mediante las nuevas tecnologías.

Antes del recreo he dado clase con 6°C. Seguimos con el tema de las vacaciones pero hoy se me ha ocurrido una actividad bastante interesante aunque puede parecer obvia. Les he propuesto escribir una postal de verdad en inglés sobre sus vacaciones pasadas y mandársela a alguien de clase, un amigo, etc. Con esto consigo no sólo que apliquen todos los contenidos trabajados de manera más o menos autónoma, sino que se den cuenta de que el inglés es útil y puede formar parte de su vida real, que no se queda en el aula. Les ha encantado la idea y hemos comenzado a realizar el borrador que después corrijo antes de la versión final. Esto del borrador lo aplico por una asignatura de didáctica del inglés en la que se daba importancia a este paso intermedio como una actividad más de “writing” y de evaluación planteando muchas actividades asociadas. La verdad es que es muy útil para que reflexionen sobre la estructura, el tipo de vocabulario a emplear, etc. y sobre todo que vean que puede haber varias posibilidades de expresar las mismas ideas, lo que se logra con la coevaluación del borrador. Esta actividad me ha ocupado casi toda la sesión lo que me he hecho reflexionar sobre la cantidad de modificaciones que introduzco a partir de ideas que se me ocurren sobre la marcha. Me preocupa un poco que no se me ocurran en casa cuando preparo las clases ya que reduciría la improvisación, pero es que es el contexto del aula el que parece que activa mi creatividad. Lo bueno es que una vez que improviso pasa a formar parte de mi banco de actividades y el curso que vienen puedo hacer lo mismo pero con mayor control en un proceso de perfeccionamiento a partir de la experiencia.

Al final de la sesión, y como me sobran diez minutos hemos hecho una de las actividades secundarias que siempre tengo preparadas para estos “tiempos muertos” y que generalmente sirven para cualquier lección y momento, precisamente las reservo porque son muy fáciles de introducir. En este caso se trata de unas cartas en las que aparecen imágenes sobre distintas acciones en presente continuo. Un niño coge una, dice en voz alta la acción y el compañero tiene que representarla mediante gestos. Sabía de antemano que en esta clase la vergüenza es una limitación pero ha llegado hasta tal punto que influye en la realización de mis funciones. Mi idea era pasar por los grupos como siempre observar y ayudar, pero mi simple presencia estropeaba la actividad por su timidez así que me limité a sentarme en mi mesa manteniendo el orden y el tono de voz.

Me sorprende lo que puede influir el grupo a la hora de realizar las actividades ya que en la clase de 6ºB ni siquiera me he planteado realizar la misma actividad. sólo el hecho de que sea viernes y última hora y cómo son los niños me ha quitado las ganas porque el alboroto que se formaría no justifica el esfuerzo por mantener el orden ni siquiera el beneficio de la actividad. Me estoy dando cuenta de que cada grupo es un mundo y aunque la programación sea la misma la forma de llevar la clase, de plantear las actividades, el nivel de exigencia, etc. es distinto, y de manera inconsciente una vez que conoces a los niños actúas de manera diferente en el aula.

Ya por la tarde he tenido una reunión con la madre de una niña de 6ºB. En mi opinión hay al menos dos propósitos por los que un padre te pide cita, porque su hijo o hija va mal y realmente está interesado en tomar medidas desde casa (estos suelen venir enseguida) y los que se dan una vuelta para conocerte casi al final de curso y en vez de centrarse en el niño plantean cuestiones sobre tu metodología, sacan anécdotas y malentendidos, etc. Algunos vienen con más o menos educación pero coinciden en una especie de obsesión por intentar controlar al docente a lo cual tienen derecho en parte si justifican sus puntos de vista. Volviendo a esta señora, en vez de hablar de su hija ha venido a decirme que hay una madre que está muy molesta por los comentarios despectivos que hago hacia el trabajo de esta clase con respecto a 6°C. Yo me he quedado de piedra porque en ningún momento he hecho distinciones de ningún tipo entre ambas clases, he seguido la misma programación, las mismas actividades, he tenido el mismo trato, etc. Si los padres tienen algún sentimiento de inferioridad respecto al rendimiento de este grupo con respecto a otros que no lo intenten extender al trato de los profesores, porque en mi caso al menos no es cierto. Como es mi obligación la he escuchado, he dado mi punto de vista y he zanjado el tema en cinco minutos, lo que creo que la ha molestado más aún porque creo que quería entrar en un debate al que yo no estaba dispuesto. Me han dado ganas de decirle “lo que tendrías que hacer es venir a principio de curso a ver qué tal le va a tu hija y dejarte de bobadas”, pero lógicamente es mejor tener mano izquierda y mucha paciencia con algunos padres. Lo que sí que me ha servido esto es para darme cuenta de que hay que tener cuidado con lo que se les dice a los niños ya que algunos lo cuentan todo en casa fuera de contexto y se puede malinterpretar. Lo triste es que esto limita mi manera de comportarme en el aula que hasta ahora ha sido de total confianza.

Lunes 24 de mayo de 2004

Esta mañana a segunda hora he ido a 3ºA. Por fin he empezado el tema de las mascotas y espero que de juego por lo menos tres semanas. Con las prisas se me han olvidado las flashcards lo que ha supuesto tener que improvisar la presentación del vocabulario y del tema sin los juegos de siempre. He tenido que apoyarme en el libro y en la “listening” inicial que casi nunca utilizo porque me coarta bastante la libertad a la hora de repetir las palabras, hacer hincapié en la pronunciación, etc. ya que el beneficio que puede tener comparado con el estorbo del casete no merece la pena. Por otro lado me he planteado ampliar el vocabulario dándoles una hoja de referencia, pero como es un tópico que sí se recicla en cursos superiores es suficiente para lograr los objetivos de la unidad. Como siempre han echado un vistazo a todas las lecciones para intentar averiguar qué iban a aprender y se han aproximado bastante ya que en el tema de las partes del cuerpo hicimos algo parecido. Han deducido que el objetivo básico es aprender a hablar sobre las diferencias entre las mascotas haciendo referencia a partes significativas como la cola, las patas, etc. y utilizando adjetivos como “long/short, big/small...”. Después de realizar las actividades de reconocimiento y discriminación del vocabulario que aparecían en el Activity Book les propuse que realizaran ellos mismos un picture dictionary con las tarjetas del libro ya que acostumbrados a tener un referente de este tipo y la información ordenada y a mano lo echan de menos. Aprovechando este trabajo individual fui llamando para corregir los cuadernos ya que luego se me acumula y me pego la paliza. Diciendo esto me doy cuenta de que considero esta función como algo que quiero quitarme de encima cuanto antes, como una labor impuesta que realizo sin ganas y es que realmente a veces lo es. Yo doy mucha importancia a la corrección pero cuando es útil para el niño, porque revisar todo lo que escriben y localizar los errores de spelling (que hay muchos, como en lengua castellana) sirve en mi opinión para poco ya que son resultado muchas veces de falta de atención o despistes y lo que escriben mal en una actividad en la siguiente está bien. Hacer esto con veinte niños es una labor dura que en mi opinión se convierte en pérdida de tiempo porque no te dedicas a explicar a cada niño lo que les estas corrigiendo ni le preguntas para obtener más información. Hoy lo he observado y me doy cuenta de que los niños no prestan atención a lo que corriges ni siquiera cuando se sientan ya que lo guardan en el pupitre, además son correcciones de actividades ya pasadas con lo que a veces ni se acuerdan de cómo lo hicieron. En mi opinión, lo más útil sería intentar localizar errores que se repiten o que reflejan falta de entendimiento y realizar una coevaluación con el niño explicándole por qué falla y evitando que el error se consolide. Pero el problema es que la corrección se impone desde el exterior, desde los padres y se ha institucionalizado independientemente de su calidad exigiendo sólo que al abrir el libro al final de curso tenga anotaciones en rojo, bienes y males que no ayuda en nada al niño.

Después de esta clase he bajado a infantil. El otro día una tutora me dijo que trajera escritos los criterios de evaluación ya que disponía de tres espacios en blanco para empezar a rellenar los boletines informativos. Los años anteriores ya estaban escritos así que le he preguntado a una compañera sobre esto y se ha enfadado porque ya han tenido esta discusión antes. Según me ha explicado ponen simplemente el área y la calificación, que es igual para todos ya que consideran que a estas edades no se puede ir mal. Es cierto que es difícil que un niño no participe en nada, ni siga las canciones ni los cuentos y que a estas edades todos progresan y aprenden, pero no todos por igual, y aunque pueda parecer algo absurdo existe reales decretos que regulan esto y sugieren criterios de evaluación. Para mí es más cómodo poner “inglés” y el color verde a todos, sobre todo cuando en el trajín de una clase de infantil es imposible realizar una evaluación seria, pero también es una manera de dar algo de prestigio a esta área. De momento voy a respetar el criterio de las compañeras porque entiendo que es complicado con más de veinte alumnos por aula dar esta información de manera precisa y me han pedido que no sembrara precedentes, así que como me voy de este centro... Los dos años anteriores si me base en varios criterios de evaluación pero he de reconocer que tenía que mirar las fotos y más o menos acudir a una imagen mental de cada niño llegando a la conclusión de que realmente todos avanzan. La cuestión es si la evaluación que se realiza en infantil es seria, si realmente se realiza y se puede realizar y finalmente si realmente es útil y aporta información a los padres o es una labor de cara a la galería.

Martes 25 de mayo de 2004

Cada vez está más cerca el final del curso y la verdad es que lo estoy deseando, no porque esté especialmente cansado, sino porque llega un momento en que siento que ya he hecho todo y que no tengo más que aportar. Las propias editoriales reconocen con la última unidad de repaso este periodo en el que empieza a hacer calor y los niños apenas rinden. Además, en cuanto cambie el horario en junio y las sesiones sean más cortas no va a dar tiempo a hacer casi nada. Los temores iniciales con respecto a la programación se han disipado ya que voy a cumplirlas e incluso me va a sobrar tiempo en sexto, para lo

que tengo preparado un trabajo grupal consistente en realizar un mural en el que aparezca lo más significativo de lo que han aprendido en inglés, de tal manera que ajustemos el tiempo restante con una actividad divertida y de síntesis. En cambio en 5º la última lección, como ya he explicado, es bastante importante en mi opinión y no debería incluirse al final de curso cuando los niños están pensando en otras cosas. Hoy hemos trabajado uno de los objetivos básicos que es el de mantener una conversación con el fin de comprar algo. Lo que he hecho ha sido ir escribiendo en la pizarra una conversación tipo entre un vendedor y un cliente anotando las expresiones e información que ellos creían necesaria (saludos, despedidas, preguntar el precio, la propina, el cambio...). No obstante, a la hora de trabajar estos contenidos, como en el caso del role play del restaurante, he pretendido que este modelo sea una ayuda, una referencia, pero abierta a modificaciones porque si no se convierte en un texto a modificar que no han hecho suyo, sobre el que no han reflexionado y trabajado y que se olvida por no ser significativo. Además, siempre he pretendido que sea el niño el que construya la lengua y no reproduzca patrones dados en situaciones concretas, porque en el momento en que dicha situación es distinta les cuesta mucho comunicarse. Ellos mismos han hecho varias sugerencias y preguntas como “¿qué pasa si no tienen lo que buscas?” o “¿qué pasa si no encuentras lo que quieres comprar?”, lo que indica que son conscientes de que este diálogo es modificable y no sirve para todas las situaciones. Como antes con el role play del restaurante cada grupo preparará una situación distinta y un diálogo personalizado que es lo que realmente desarrolla su capacidad expresiva y creativa.

Después de poner el diálogo base en la pizarra saqué a un voluntario para practicarlo conmigo. Creo que he creado un clima de confianza porque sin haberlo practicado casi todos querían salir aunque tuviesen que ir leyéndolo. Me he quedado muy satisfecho cuando en situaciones que podrían poner nervioso a cualquier niño, como por ejemplo cuando se hace un silencio eterno porque no saben cómo continuar, con toda naturalidad improvisaban o leían el modelo, lo que indica que apenas existe filtro afectivo que pueda bloquearles. Después han salido varios más y se lo han pasado muy bien porque han elegido del aula el producto que querían comprar (un abrigo, un plátano...) lo que les ha permitido practicar en un ambiente lúdico. sólo queda hacer los grupos, creo que esta vez por sorteo para facilitar la relación entre niños que no suelen interactuar, y que preparen el role play, algo que se toman muy en serio porque quedan varias tardes para ensayar.

El resto del día ha sido tranquilo a pesar de venir el inspector y digo a pesar porque algunos se ponen muy nerviosos, sobre todo el director, quien nos ha avisado uno por uno pidiéndonos que los niños subieran por orden (como si no lo hicieran todos los días). A mí me gustaría hablar con él pero el problema es que no tengo la confianza para contarle ciertas cosas como es lógico, pero sigo echando de menos una figura externa al centro a la que exponer mis dudas y más que nada mostrar lo que estoy haciendo porque todo queda puertas adentro y en cuanto a motivación es muy poco saludable. Sé que existen figuras como los asesores de CFIE pero no es lo mismo tener que acudir a ellos que la Administración designe a una especie de “consejero” durante los primeros años de prácticas que no tenga ninguna función evaluativa sino de apoyo.

Cambiando de tema a última hora he ido a 6º. He comenzado la última unidad que es de repaso y me he encontrado con el problema del tiempo. Las editoriales suelen continuar con su estructura de actividades sin tener en cuenta que los niños tienen abundantes conocimientos previos y muy recientes con lo que el tiempo de la sesión destinado a la exposición de contenidos, explicaciones, práctica controlada, etc. apenas existe. Es como si estuviéramos en una constante fase absurda de interiorización de contenidos ya consolidados, con lo cual los niños realizan las actividades en dos minutos y te plantas en medio de la sesión sin más recursos ni actividades. Menos mal que como me ha pasado otros años y viendo las propuestas de la editorial me lo he tomado con calma y he preparado variaciones que no aportan mucho más pero que tienen a los niños entretenidos. Me parece que este final de curso se me va a hacer largo porque hemos terminado quizá un poco pronto.

Miércoles 26 de mayo de 2004

Hoy a primera hora he tenido inglés con 5º. Se nota que mañana nos vamos de excursión porque han estado algo nerviosos y estos cambios les afecta e influye en su rendimiento durante la semana. En mi opinión la hemos hecho un poco pronto porque asocian la excursión de fin de curso con el término de las clases cuando todavía queda un mes. La verdad es que también tengo ganas porque es una manera de desconectar y salir de la rutina y relacionarte con tus alumnos en un ambiente distinto y enseñarles otras cosas también importantes, al igual que con los compañeros con los que voy. Respecto a la clase de inglés hemos realizado la “listening” del libro donde aparecen situaciones en las que un niño va a comprar algo

a unos grandes almacenes. La verdad es que es demasiado simple la interacción hasta el punto de que no parece real y eso los niños lo perciben, como me ha dicho uno “nadie habla así cuando compra”. Tampoco es fácil abarcar todas las posibles conversaciones ni que estas sean reales del todo porque no hay que olvidar que el input debe ser comprensible y los contenidos adecuados al nivel de los niños, por eso deben comprender que no siempre van a poder expresarse como en castellano, pero sí, al menos, intentar que sea lo más real posible. Esta es la razón por la que ayer amplí el esquema con la conversación base en la que incluí alguna fórmula de cortesía, saludos, despedidas, etc. que los niños ya conocen y que pueden aplicar. De todas maneras, esta actividad me ha servido para que aplicaran los contenidos que van adquiriendo al pedirles que modificaran, ampliaran y mejoraran lo que dice el niño de la actividad. Esta es, desde mi punto de vista, una manera de reflexionar sobre la lengua a partir del uso, de manera lo más inductiva posible respetando la construcción de su pensamiento formal.

Después del recreo he ido a 6°C. Seguimos con la lección de repaso, la cual se sigue quedando corta, y he hecho, por hacer algo, la actividad de “listening” del libro sobre reconocimiento del vocabulario de todas las lecciones lo que me ha parecido una bobada para niños de tercero. Estoy por cortar por lo sano e iniciar el mural resumen de todo lo aprendido, pero mirando el resto de lecciones algunas merecen la pena y como me sobra tiempo prefiero aprovechar el libro. La segunda actividad ha estado mucho mejor ya que era una canción de los Beatles con lo que he aprovechado un poco para hablarles del “british pop”, de Liverpool, etc. desde un punto de vista sociocultural, lo que siempre les encanta. Aprovechando la canción, que siempre les mando copiar en el cuaderno como refuerzo del spelling, he propuesto una actividad que comenté el otro día una compañera de inglés consistente en hacer un “top ten” con todas las canciones y chants del libro a partir de las votaciones de los niños. También propuse, por si aceptaban, hacer una especie de Karaoke o concurso de canciones, pero sé que esta clase es demasiado reservada para esto, aunque quizá 6ºB se anime. sólo hay que ver lo que les cuesta cantar en el aula a pesar de que yo soy el primero que lo hago en alto para que vean que no tienen por qué tener vergüenza ya que se trata de una actividad como otra cualquiera. Las primeras veces les hacía mucha gracia verme cantar y lo pasaban mal si les animaba a hacerlo, pero ahora mi naturalidad les ha dado más confianza.

Por otro lado, estoy notando positivamente el apoyo de inglés que una compañera está haciendo a L.M. un niño que nunca ha participado ni ha demostrado curiosidad alguna por aprender. En teoría el apoyo es de lengua española, pero como ha mejorado bastante en esta materia la tutora propuso un pequeño apoyo en inglés y la verdad es que se está notando. Si esto se hiciera a principio de curso quizá hubiera mejorado más, pero está claro que a pesar de ser esta un área muy fácil para quedarse descolgado y muy difícil para recuperar al niño (sobre todo en el oral) por la cantidad de alumnos que hay, no se plantea un apoyo, lo cual también es lógico ya que apenas hay horas.

A última hora he ido a 3ªA. Esta vez sí que me he acordado de traer las flashcards y he podido trabajar un poco el spelling con una actividad de “labelling” en la pizarra donde cada niño escribía debajo de una tarjeta el nombre de la mascota. Después hemos escuchado la historieta del libro que ha servido para introducir “can” y algunos verbos como “to swim, to jump, to fly...”. He dudado un poco cómo presentar estos contenidos de manera que los entiendan y me he dado cuenta de cómo el libro de texto me está influyendo. La clase de tercero del año pasado tenía menos nivel de inglés que estos niños y eran mucho menos trabajadores y constantes, pero estoy seguro de que aprendieron bastante más y aprovecharon mejor el curso que este grupo. La clave está en el nivel de exigencia del libro de texto, sobre todo cuando no conoces a los niños, ya que consideras como punto de partida este nivel y te esfuerzas en que lo sigan y al final lo consigues porque tus expectativas son más altas. Me acuerdo que les exigía bastante más, leían las transcripciones que les fotocopiaba, realizaban actividades de “reading” y “writing” mucho más ricas y variadas y bastantes más role plays y situaciones de conversación. La clave de esta diferencia la ha marcado el nivel de exigencia del libro de texto, y a pesar de las ampliaciones, omisiones, etc. que he hecho siempre ha estado como referente final el libro, por eso cuando se plantean contenidos un poco más formales (por llamarles de laguna manera) tengo la sensación de que no lo van a entender y tiendo a hacerlo más sencillo. Menos mal que escribir este diario me está ayudando a ser más consciente de mi manera de pensar y de actuar, he conseguido explicarlo con naturalidad y lo han entendido perfectamente.

Lunes 31 de mayo de 2004

Hoy es el último día que venimos por la tarde ya que cambia el horario y no hay actividades extraescolares lo que va a hacer los días más amenos porque con este calor y el hecho de que ya ven cercano el fin del curso los niños están cada vez más alterados. A segunda hora he tenido inglés con 3ªA y tenía preparada una actividad de repaso, pero en el momento de llevarla a cabo se me ocurrió una

alternativa mejor, lo que a veces me pasa por el hecho de que el ir de un lado para otro deprisa y corriendo apenas te deja tiempo para reflexionar sobre lo que hacer en el aula y el estar en el contexto real me activa la creatividad. Esto es una ventaja si sabes improvisar sin alterar la estructura de la sesión demasiado porque la verdad es que tenemos muchas clases de distintos niveles y poco tiempo para atenderlas. Esto lo comentaba con una compañera esta mañana que me ha confesado que está un poco desilusionada desde que da inglés (ha estado siempre en Primaria) porque el ir de un lado para otro no le permite prepararse las clases como ella quisiera. Esto no lo entienden los tutores quienes piensan que ser especialista es fácil porque tienes las mismas horas pero te quitas responsabilidades, como dicen “lo peor son los paseos que os dais”. No son conscientes del cansancio mental que supone atender a distintas clases de distintas edades en el mismo día con todo lo que supone en cuanto a organización, materiales, coordinación, evaluación, etc. En definitiva, yo me doy cuenta de que muchas clases las podría preparar mejor cuando me surgen estas ideas sobre la marcha pero entiendo que es difícil estar todo el día activo cuando lo que quieres es desconectar después del trabajo y cuando preparas las sesiones puedes que no estés inspirado. Volviendo a la sesión de hoy y con el fin de repasar la estructura “it can/ it can’t” respecto a los animales se me ha ocurrido hacer una variación del guessing game clásico de vocabulario para integrarlo todo. He escondido una flashcard y he escrito en la pizarra los verbos (swim, jump, run, climb...) comenzado a decirles lo que puede o no hacer esa “mascota misteriosa”. En principio pensé que podía resultarles un poco complicado con lo que al dar las pistas iba señalando cada palabra de la pizarra para que tuvieran un referente más claro, pero cuando fueron adivinando sin problemas la actividad fue totalmente oral. Finalmente, hice una actividad similar pero esta vez describiendo físicamente al animal. Para ello, escribí en la pizarra los pares de adjetivos que aparecen en el libro (fat/ thin, big/small/ long/short) con una ayuda visual al lado y comencé a utilizar la estructura “it has got” que ya conocen de cuando describieron físicamente monstruos y marcianos. Una vez practicada fueron los niños los que dirigieron el juego. La verdad es que les gustó mucho y voy a repetirlo.

El resto de la mañana ha sido muy tranquilo porque los niños de infantil se han ido de excursión, lo cual me ha dado un gran alegría porque no lo sabía y he tenido la hora libre, después del recreo he tenido informática con 5ºC y a última hora he realizado la actividad del “Top 10” de canciones con 6ºB. Lo peor ha llegado por la tarde en el claustro que como cada final de curso se convierte en el centro mundial de la burocracia y del papeleo. Menos mal que el director ha preparado un calendario de actuaciones especificando la documentación a entregar porque si no, estaría perdido. Más o menos ya voy enterándome de los distintos tipos de documentos pero todavía se me escapan algunos términos sobre todo con respecto a los expedientes de los alumnos. Siempre es la misma rutina en cuanto a las memorias, las evaluaciones de inglés en infantil, etc. lo que me pregunto es si realmente los estamentos que nos piden esta información la leen y la utilizan para mejorar la calidad de la enseñanza. Como todos sabemos que no, se convierte en una rutina en la que se cambian cuatro cosas sobre la base de lo del año pasado pasando a ser una carga para el docente más que un estímulo y un medio eficaz para evaluar el trabajo realizado.

El resto de temas que se comentaron fueron asuntos del curso que viene (comedor escolar, programa madrugadores...) con lo que desconecté porque no me incumben para nada, incluso una compañera comentó en plan de broma que no debería votar porque no me afectaba. No me hizo mucha gracia pero tienen razón, cada año por estas fechas mis compañeros y yo mismo sabemos lo que hay e inconscientemente me implico menos en el centro y ellos tampoco piden mi opinión como antes de saber que me voy. Estoy un poco harto de esta situación y tengo ganas de que me den el definitivo para implicarme a fondo en el que va a ser realmente “mi colegio”.

Por último se debatió un tema que me preocupa como problema general de la educación a pesar de que haya ocurrido en este centro. El AMPA ha preparado una encuesta sobre el centro incluyendo ítems que afectan a la labor del profesorado (metodología, nivel académico alcanzado...) y que en nuestra opinión no están preparados para juzgar en cuanto que no son profesionales. En mi opinión, el objetivo final es publicar en la revista los porcentajes por cursos con lo que algún compañero puede salir mal parado injustamente. Creo que la función de esta asociación no es la de controlar el profesorado (para eso está la inspección educativa) sino aportar ideas, colaborar, etc. y están consiguiendo justamente lo contrario, que la relación padres-profesores se rompa. Esto viene ya de atrás y si no se toman medidas los padres se van a meter cada vez más en asuntos que no les incumben restándonos prestigio como profesionales.

Martes 1 de junio de 2004

Hoy por fin ha empezado el horario de junio con lo que la mañana se ha hecho muy corta, aunque con la programación finalizada casi por completo me sobra tiempo por todos los lados. En infantil y tercero de primaria no hay problema porque lo dedico a la corrección de cuadernos y a que los niños terminen las actividades del libro que han dejado incompletas en algún momento. En este sentido, las últimas clases se convierten en instrumentales cuando no estamos repasando, es decir, se cuidan aspectos que anteriormente quedaban en un segundo plano por falta de tiempo y que son importantes desde el punto de vista organizativo, de presentación final de las producciones de los niños, etc. como por ejemplo que ordenen sus trabajos para presentárselos a sus padres. Aunque no me gusta estar pendiente de los padres entiendo que tampoco está de más saber vender nuestro esfuerzo, creatividad en las actividades, etc. y que los demás lo aprecien y reconozcan, porque esta es una profesión muy desagradecida en este sentido y los padres en ocasiones aprecian lo que ven, es decir, el resultado final y no el proceso porque no están dentro del aula. Por lo que comentan los compañeros estamos todos un poco sumidos en esta fase intermedia antes de fin de curso que por otro lado intentan que no sea excesivamente larga adaptando al máximo la programación al tiempo restante porque si no se hace pesado y los niños se descontrolan.

Esta mañana el director me ha dicho que por fin los profesores ingleses de intercambio visitan el centro mañana y que seguramente entren en mi clase al final de la mañana. No me he negado porque entiendo el interés de estas personas y la mala imagen que daría que tuvieran que volver a su país sin una idea clara de nuestro sistema educativo. No obstante, y como casi siempre, hemos sido los más jóvenes los que hemos aceptado, quizá porque no tenemos nada que ocultar y porque estamos con la conciencia muy tranquila con respecto a la metodología que utilizamos. Por otro lado mejor ya que para ver a una persona sentada en la mesa mientras los niños realizan las actividades del libro prefiero que me vean a mí aunque cometa errores. De todas maneras es una época muy mala porque precisamente estoy rematando y no hay actividades de gran interés ni las sesiones reflejan la metodología cotidiana, pero esta tarde voy a hacer un esfuerzo por prepararme una sesión completa para que vean un poco de todo y voy a llevar todas las producciones de los niños y ejemplos de actividades para que se hagan una idea más concreta. Por un lado estoy nervioso, porque represento en parte al profesorado de lenguas extranjeras español, en cuanto que lo que vean van a tender a generalizarlo y por tanto debo reflejar todos los principios y fundamentos didácticos que he aprendido durante la formación inicial. Por otro lado, me encanta la idea de este pequeño intercambio que espero no se quede en una visita y podamos comentar algo al final.

Por lo demás la mañana ha estado tranquila. En 5ºC hemos terminado la unidad 7 para comenzar el próximo día con la última. Después de volver a ensayar los role play de cara al Viernes, que es cuando voy a evaluar la actividad pero sin que lo sepan para evitar los bloqueos y los nervios, hemos realizado la actividad del cómic final de la lección. Esta es una de las partes que más les gusta porque después de escucharlo y leerlo repartimos los personajes y representan la historia cambiando las voces y escenificando. Por otro lado, para mí supone una buena oportunidad para integrar las destrezas de “listening” y “reading” en un contexto de diversión y motivación. Finalmente y aprovechando el tiempo restante hicimos una coevaluación de la unidad comentando lo que han aprendido, que es lo que más les ha gustado, sugerencias de mejora, etc. Por último, les dejo que realicen la actividad de autoevaluación que propone el libro para que reflexionen individualmente. Al finalizar cada unidad me gusta cerrar bien el tema recogiendo de paso información de primera mano de los principales protagonistas, lo cual se ha convertido en una rutina para mí esencial y tan útil como la de establecer los organizadores previos al inicio.

Miércoles 5 de junio de 2004

Hoy a tercera hora, después de lengua, he bajado a Infantil. Es el primer día que tengo con ellos dentro del nuevo horario y la verdad es que el problema del tiempo se agrava. El año pasado las distancias eran muy cortas entre las clases al ser un colegio pequeño, no había escaleras y tenía mi armario en el pasillo con lo que recogía los materiales según pasaba, además el inglés se había situado en una sesión de una hora y no de cincuenta minutos. Si ya de por sí perdía bastante tiempo hoy ha sido ridículo ya que en lo que he llegado, se han sentado, la rutina del tiempo, etc. apenas me ha dado tiempo a hacer nada. Por otro lado, tiene su pequeña ventaja y es que puedo realizar actividades de movimiento sin tener que volver a la calma aunque le dejo a la tutora a los niños bastante excitados y a veces me han hecho algún comentario que espero no sea malintencionado porque no esperarán que encima les tenga como tiestos. Lo que si me han comentado cuando he salido es si no me importaba dar las dos sesiones de 20 minutos al mismo grupo para que me diese tiempo a trabajar mejor (y a ellas a tomar el café) y yo he accedido por mí y por

los niños. También me lo plantearon a principio de curso pero me negué por varias razones, la primera porque iría en contra de lo que establece el real decreto relativo a infantil en cuanto a las sesiones y los tiempos (la inspección además no lo permitiría) y la segunda, entre otras, por razones didácticas ya que uno de los principales medios de aprendizaje son las rutinas y la repetición de inputs y en mi opinión, no es positivo estar cincuenta minutos al ritmo que exige el inglés y no volver a verles en toda la semana. De todas maneras, me sigue sorprendiendo el poco respeto y valoración que se tiene a esta área y a los especialistas cuando se les intenta modificar los horarios como si sólo estuvieran al servicio de infantil. Yo me he mantenido al margen pero existe un claro distanciamiento entre ambos tipos de profesionales, al menos en este centro, por la sencilla razón de que unos están enseñando en una etapa para la que no fueron preparados en su formación inicial y que siguen considerando fuera de su competencia (se sienten obligados) y las profesionales de infantil porque consideran que no están preparadas. Quizá el hecho de que sea joven y que lleve a cabo una metodología más cercana a la suya ha evitado conflictos pero la realidad es que mucho profesorado de inglés no quiere dar infantil, no se siente a gusto y no se siente preparado, y eso se nota en los resultados. Yo sigo pensando que tendrían que ser las especialistas de infantil las que se formen para dar inglés por el simple hecho de que pueden aprovechar los tiempos muertos para repasar, mantener activo el “english corner”, hablarles en inglés durante situaciones cotidianas (recreos, actividades físicas, etc.).

Después del recreo he ido a 6°C y hemos estado esperando un rato porque iban a venir las profesoras inglesas. Pensando que iban a estar desde el principio he comenzado la clase pero he ido despacio para que viesen toda la dinámica, pero como han tardado he ido a mi ritmo con lo que llegaron solamente a una actividad de “parallel writing” consistente en que escribieran una carta sobre ellos mismos que integrase todos los tópicos trabajados durante el año (programas de televisión, deportes, colecciones...). Han estado bastante inactivas así que las he pedido que me ayudaran pasando mesa por mesa mientras las explicaba más o menos cómo trabajábamos el inglés, aparte de enseñarlas (lo traía preparado) ejemplos de tareas finales y actividades de “writing”. Sacaron unas fotos y nos dieron varios recuerdos de sus escuelas además de intercambiar direcciones para que se escribiesen los alumnos. Esta es una idea que llevo intentando poner en práctica pero no tengo tiempo, quizá el año que viene realice algún tipo de taller dedicado a trabajar el inglés con internet, intercambio de correspondencia, crear una página web con los alumnos, etc. pero como siempre, tengo que tener un centro definitivo porque no pienso esforzarme para poner algo en marcha y cuando empieza a funcionar tener que irme, necesito continuidad en mi trabajo. Por lo demás, los niños han estado muy motivados porque posiblemente era la primera vez que hablaban con un nativo. La pena es que estos contactos entre profesionales de sistemas educativos distintos no sean más frecuentes para poder intercambiar impresiones.

Viernes 4 de junio de 2004

Hoy a primera hora de la mañana me he enterado de mi destino definitivo. El pueblo al que voy a ir a Primaria es bastante mejor que el del concurso provisional pero me sigue preocupando alejarme de mi especialidad. Para conseguir puntos por permanencia me tendré que quedar bastantes años con lo que voy a perder contacto con el inglés (programaciones, materiales, uso del inglés en clase, metodología...) y supongo que la formación continua tendré que centrarla en aspectos de profesor generalista. Lo que más rabia me da es que muchos de los que han obtenido destino por inglés han hecho el curso de habilitación de un año y van a dar esta área después de haber estado toda la vida en Primaria por el mero hecho de acercarse más a Valladolid, sin vocación de ningún tipo, sin dominio del inglés, etc. Luego decimos que las nuevas generaciones no dominan el idioma cuando se está permitiendo que promociones como la mía que hemos dedicado toda nuestra formación inicial y continua a esta área nos den a todos por Primaria y forzosos. Qué manera de desaprovechar los recursos humanos, si no hay plazas de inglés que no las saquen en oposición porque nos engañan ya que yo he opositado para ser maestro de inglés, aunque en el fondo sabemos que lo de las especialidades es un cuento porque luego no se respeta.

Cambiando de tema, lo más significativo del día ha sido la clase de inglés con 5°C. Hoy he hecho una de las pocas evaluaciones concretas de una actividad oral, y me refiero a no observar y ayudarles en su producción paseándome por las mesas cuando trabajan en grupos, sino hacerlo individualmente. En realidad ha sido un control de la unidad, ya que no he querido hacerlo escrito porque las actividades que hemos realizado y los objetivos han estado relacionados directamente con las destrezas orales y acabar siempre con el típico examen me parecía una incoherencia. Por supuesto no les he dicho que les iba a evaluar para evitar nervios y bloqueos pero si he dado importancia a esta actividad durante la semana por lo menos para que la trabajaran. Dicha actividad ha sido un “role play” en el que tenían que mantener una conversación dentro de un gran almacén con el fin de comprar algo. Ya desde la semana pasada les he

facilitado el esquema básico (saludos, preguntar precios...) y lo han ido practicando en clase a ratos. Básicamente lo que he querido evaluar aparte de aspectos como la pronunciación, la fluidez, la corrección gramatical, ..., ha sido su capacidad para generar lengua, es decir, para aplicar sus conocimientos anteriores a nuevas situaciones. La mayoría de las parejas se han ceñido al esquema con lo que han tenido dificultades para recordar el diálogo, es decir, lo habían memorizado, pero ha habido varios grupos que han reflexionado sobre la lengua y ha introducido modificaciones que me han sorprendido y alegrado. Además ha coincidido que los que han modificado el diálogo con creatividad han sido los que mayor grado de fluidez presentaban ya que no lo han memorizado sino comprendido. Sé que esta es la clave de un aprendizaje significativo pero no sé cómo encauzar a los que tienen menos nivel a generar lengua por ellos mismos y no aferrarse a los modelos que les ofrezco y que les dan la seguridad necesaria.

Después de la evaluación, aproveché para introducir los contenidos de la nueva unidad relativa a la descripción física de personas. Hice un esquema en la pizarra con su ayuda haciéndoles reflexionar sobre qué información era necesaria, saliendo la altura, el pelo (color, longitud...), el peso, el pelo facial etc. Este esquema ha supuesto ampliar como casi siempre los contenidos del libro, pero vuelvo a defender que estos se deben ajustar a lo que el niño necesita para comunicarse. Como quedaba poco tiempo saque a un par de niños y les describimos entre todos centrándonos en las características del pelo que era lo más novedoso. Finalmente, una niña tuvo una idea genial al sugerir traer su juego de "quien es quien" para jugar en el aula en inglés, que iré introduciendo como premio dentro de las sesiones.

Miércoles 9 de junio de 2004

Esta semana se me está haciendo muy larga porque tengo la impresión de que estoy perdiendo el tiempo. Sé que es necesario repasar pero la dinámica de las clases y el tipo de actividades ha cambiado haciéndose más monótonas. Preferiría dar temas nuevos y tener la sensación de que aprenden algo distinto hasta el último día, al menos las clases se me hacían más amenas. Donde más lo noto es en infantil ya que las unidades son más largas y hace ya tiempo que terminé la programación. Además el hecho de pensar que queda tan poco te desmotiva porque parece que nada merece la pena en cuanto a tiempo y esfuerzo. La única clase en la que todavía mantengo el esfuerzo es en 5º ya que no he terminado el último tema de inglés. Es bastante sencillo de trabajar porque al tratarse de descripciones físicas se me ocurren numerosos juegos en los que los protagonistas son ellos aunque existe limitación de que físicamente son muy similares y no presentan ciertos rasgos. Hoy hemos terminado de describir a los personajes del libro y han estado jugando por parejas a adivinar a un compañero o compañera a través de su descripción física. Como queda poco tiempo estoy integrando casi desde el principio lo oral y lo escrito. Siempre suelo respetar la prioridad de las actividades orales, es decir, primero trabajamos un tema desde estas destrezas, aunque haya referencias escritas sobre todo para trabajar el spelling del vocabulario nuevo, y una vez que compruebo que dominan el tema pasamos a la versión escrita. Hay en mi opinión varias razones para respetar este orden, principalmente el hecho de que cognitivamente la expresión escrita es más complicada que la oral, aunque también se pueden producir interferencias, sobre todo en ciclos inferiores donde los niños tienden a leer lo que está escrito como si leyeran en español porque no han interiorizado la pronunciación y escriben tal cual les suena. Después, una vez que pronuncian correctamente y reconocen visualmente las palabras es más fácil que se de la asociación con la dimensión escrita evitando errores que podrían consolidarse. En cambio mis alumnos de 5º saben diferenciar perfectamente ambas dimensiones con lo que al mismo tiempo que describen oralmente los personajes del libro yo lo voy escribiendo en la pizarra para que después lo copien con el objetivo de que permanezca el ejemplo y sobre todo que interioricen la estructura básica. Esta creo que es una de las mayores ventajas del escrito y es que los niños en casa pueden recurrir a los ejemplos y buscar regularidades.

Antes del recreo he bajado a infantil. Cada vez lo llevo peor y más ahora que me da la sensación de que estoy perdiendo el tiempo. He comenzado con el horario de 40 minutos y es mucho mejor ya que da tiempo a repasar las rutinas y a que trabajen un poco el libro como descanso porque no hay quien pare de calor en estas clases. Los niños no aguantan, están constantemente pidiendo agua, se cansan enseguida de todo y así es muy difícil dar una clase. Me da la sensación de que estoy ejerciendo como cuidador y no tengo la preparación ni la paciencia para hacerlo ya que en esta etapa es más importante tener formación en cómo trabajar con los niños que el dominio de la materia en sí, es decir, creo que para enseñar inglés no hace falta un especialista.

Después de las clases he tenido a dos madres. La primera ha sido la de R. una niña de mi clase que va bastante floja en todas las asignaturas. Es una niña que siempre está cansada y desmotivada hacia el

estudio hasta el punto de que pienso que puede haber algo físico porque esa desgana no es normal en una niña de esta edad. Después de comentarla el rendimiento en el curso y los aspectos a reforzar me preguntó si era cierto que no continuaba el año que viene. Cuando le dije que me habían dado destino se indignó bastante porque según ella los padres están muy contentos conmigo y no hay derecho a esta inestabilidad. Yo le doy la razón porque estamos hablando de la formación de unos niños que han tenido mala suerte en cuanto a profesorado (jubilaciones, acceso a dirección, provisionales...) y respecto a mi otra vez me voy con un trabajo sin terminar. He puesto todo mi interés y esfuerzo como para que al menos me dejen terminar el ciclo, pero esto no cuenta, eso sí por cualquier bobada o enchufe algunos obtienen una comisión de servicios. De todas maneras me ha dicho que los padres pretenden ir a la dirección provincial aunque lo veo muy difícil, eso sí, esto supone una gran inyección de moral porque se reconoce mi trabajo.

Después me he entrevistado con la madre de A; un niño de 6ºB que va bastante flojo en inglés. Ha estado todo el año sin aparecer y viene a última hora a ver qué tal y a por una solución cuando no la hay. ¿Por qué no ha venido a principio de curso a interesarse y no cuando ve que su hijo va a suspender? Lo mismo ocurre con aquellos niños que en 3º ya se ve que presentan problemas con el inglés pero es en 6º cuando se pregunta por una academia y aparecen los problemas en la ESO que es lo que realmente inquieta a los padres. De todas maneras le he puesto las cosas claras sobre el nivel de su hijo y le he dicho que le lleve si quiere a una academia si es que no tiene a alguien cercano que le ayude en verano. Sé que hay compañeros que están en contra de las academias por el hecho de que dificultan la existencia de clases heterogéneas en cuanto al nivel, pero para mí son muy importantes como refuerzo y apoyo a ciertos niños hasta el punto de que la Administración se podría plantear facilitarlos. El problema es que las academias de inglés se han visto desde un principio más como un medio para mejorar el nivel de niños que van bien que como solución a un problema de tiempo y preparación de los padres para ayudar a sus hijos. Ningún padre se plantea llevar a su hijo a una academia de matemáticas en verano si este ha sacado sobresalientes para que mejore. Lo que está claro es que esta área se está pasando de ser una “María” que todo el mundo aprobaba a ser una de las que más fracaso escolar presenta en la ESO, quizá porque se ha elevado el nivel de exigencia, porque es una asignatura acumulativa en la que es muy fácil perderse y porque los padres no están preparados para ayudar al niño en casa.

Miércoles 16 de junio de 2004

Ya sólo falta una semana exacta para terminar el curso aunque desde que hemos cambiado el horario para mí ya ha terminado. Llevo dos semanas sin prepararme las clases entre otras razones porque es difícil hacer coincidir lo planteado por el libro para una sesión de una hora con los 40 minutos actuales, además el proceso de repaso prefiero realizarlo a mi ritmo desvinculándome totalmente de la programación y realizando sólo las actividades que me interesan. Otros años he intentado seguir la programación al pie de la letra hasta el final y sólo he conseguido estresarme.

A primera hora he tenido inglés con 5ºC. Apenas queda una lección para terminar el libro y ya han alcanzado los objetivos mínimos con lo que estoy bastante relajado en el aula. Como hemos trabajado bastante las descripciones físicas con juegos orales estoy haciendo hincapié en el escrito. Para motivarlos no he mandado como otros años que describan a algún familiar sino a alguien famoso exponiendo los trabajos en clase, leemos unos tres o cuatro cada día. Solamente hay dos aspectos que me preocupan como tutor de esta clase, el primero es la relajación de algunos niños en cuanto al trabajo en casa y el tema de los deberes en verano. Respecto al primero estoy notando que hay niños o que están relajados y confiados por la proximidad del fin de curso o bien están cansados, el caso es que últimamente no traen los deberes así que he tenido que volver a castigar sin recreo, algo que no hacía desde hace bastante. Precisamente los padres de uno de estos niños son los que más me han venido a ver preocupados porque no trabaja pero también son los menos constantes y firmes (según el padre les da pena obligarle a hacer las cosas) ya que el control externo que les propuse para la lectura (fichas resumen, anotar el tiempo...) no lo ha traído. Con respecto al segundo aspecto, ya son varios los padres que me han pedido deberes para verano. Lo he comentado con las otras tutoras y vamos a mandarles los cuadernos de trabajo de la editorial que utilizamos ya que al estar globalizados les permite trabajar todas las áreas. El problema está en el inglés ya que aunque hay cuaderno para el verano con cinta incluida me da la sensación que sólo van a ser útiles para el desarrollo de un “writing” muy dirigido. Tampoco puedo opinar del todo porque no los he visto, pero está claro que si no tienen a una persona al lado que sepa inglés y que se comunique con ellos las cintas son insuficientes. Si me preguntan voy a seguir recomendando algún tipo de campamento, mejor que academia, donde a la vez que se divierten aprenden inglés y puede que lo vean

desde otro punto de vista más motivante. De todas maneras voy a hablar con las otras profesoras a ver que suelen hacer porque puede que existan materiales interesantes en el mercado.

Después de lengua he bajado a infantil. El lunes estuvieron todo el rato trabajando el libro y a pesar de interactuar con ellos me dio la sensación de que estaba faltando a mi profesionalidad. Sé que sólo quedan dos sesiones y que no van a aprender mucho más, pero tenerles haciendo las tareas del libro me ha creado mala conciencia, aparte parece que estoy intentando acabarlo cuando no es mi intención sino que es una cuestión de comodidad. Hoy en cambio lo he pensado y sé lo que está bien y mal y no me pagan para descansar así que he vuelto a las sesiones de siempre aunque como ahora son cuarenta minutos es más cansado pero mejor para el repaso. Me ha dado tiempo a realizar juegos de TPR relativos a las partes del cuerpo, realizar todas las rutinas y repasar conceptos básicos además de leerles el cuento que más les ha gustado. La cuestión es que he salido satisfecho y con la conciencia tranquila porque ver a unos niños coloreando cuando debería estar comunicándose y estar expuesto a un input adecuado va en contra de todos mis principios.

Miércoles 23 de junio de 2004

Apenas he escrito en este diario estas dos semanas porque hemos entrado en una rutina final consistente en repasar y hacer actividades dirigidas a entretener a los alumnos y no ha ocurrido apenas nada interesante respecto a los alumnos. Donde la actividad se ha multiplicado es en el de la evaluación y el papeleo. Como hace dos años he tenido que rellenar informes y libros de escolaridad pero de momento no se me ha atragantado tanto porque muchos documentos, como la memoria, los he realizado con la compañeras de ciclo o de curso con lo que su experiencia me ha dado cierta tranquilidad. El único aspecto negativo en cuanto a la evaluación final de 6º ha vuelto a ser el mismo, el mercadeo de aprobados y suspensos. Me molesta bastante estar todo el año evaluando para que después tenga que cambiar la nota para evitar que algunos niños repitan. La verdad es que nadie me obliga y lo hago bajo mi responsabilidad pero el razonamiento que te ofrecen ciertos tutores es lógico. Si consideran que un niño debe pasar a la ESO por varias razones lo va a hacer con dos asignaturas aunque le suspendas inglés porque le aprueban en matemáticas o lengua pero le estas negando la posibilidad de recibir apoyo en estas áreas desde el principio sabiendo que en inglés no lo va a recibir. En definitiva, se sigue tratando al inglés como una "María" en ciertos casos, pero lo que más me preocupa es la falta de coherencia ante los padres cuando un niño suspende todas las evaluaciones y al final aprueba, incluso para él es negativo ya que obtiene sin esfuerzo buenos resultados. La única condición que he puesto es que a los padres se les informe del bajo nivel de su hijo en inglés ya que yo ya me he encargado de decirlo en clase. No quiero que un padre me eche en cara que su hijo ha ido aprobado a Secundaria con un nivel ínfimo, aunque no puedo evitar que los compañeros de área piensen que somos unos impresentables o que no trabajamos viendo ciertos niños con aprobado.

Cambiando de tema, ayer y hoy he realizado una puesta en común en las clases de 5º y 6º con el fin de evaluar mi labor analizando aquellos aspectos que les han gustado más y los que menos. Han coincidido por ejemplo en el hecho de que en ocasiones no entienden lo que digo, es decir mi input no es comprensible. Hay dos razones después de reflexionar que pueden ser la causa, la primera es que hay situaciones en las que debo utilizar un inglés un poco más avanzado aunque suelo recurrir al español, pero también reconozco que a veces no me esfuerzo en que el input sea comprensible y me conformo con hablar en inglés utilizando tiempos verbales, vocabulario..., que desconocen. Lo difícil no es hablar en inglés en clase sino conseguir que esta situación se convierta en un aprendizaje. También han sacado el aspecto de los deberes, los exámenes, etc. lo cual es relativo ya que no pueden ser objetivos cuando hablan de su esfuerzo. Por lo demás la evaluación ha sido positiva ya que en su opinión, incluso los que han suspendido, han aprendido mucho.

En este último día me he dado cuenta de que cada vez me afecta menos el cambiar de centro y dejar a los alumnos. El primer año sobre todo lo pase mal ya que les cogí mucho cariño y me dio pena no continuar sintiendo una sensación de vacío y preguntándome para qué todo el esfuerzo si probablemente no les vuelva a ver jamás y no sepa si realmente les ha servido para algo. Lógicamente sabes que sí pero no ves el resultado inmediatamente ni tu aportación o influencia en la formación global del niño, o incluso te planteas si tu intervención ha sido importante. Ahora me lo tomo con más filosofía y me lo planteo menos ya que, aunque importante, no deja de ser un trabajo y a pesar de haber conectado muy bien con los niños y haberles cogido mucho cariño no deja de ser una profesión que debo realizar lo mejor posible.

ANEXO XVI

Revisión de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor en las bases de datos REDINED y TESEO.

En la revisión realizada en estas bases de datos, sobre los estudios de esta corriente de investigación en nuestro país, el primer grupo, relativo al pensamiento del profesor durante **la planificación de la enseñanza**, comprende aproximadamente un **10%** de los abstracts analizados.

En esta línea Espino Cedeño, M. (1986-1989) realizó un estudio sobre la planificación y los procesos de toma de decisiones que subyacen en los docentes que trabajan en el distrito de Chitre (Panamá), llegando a las conclusiones de que en la planificación de la clase no se sigue el modelo lineal de Tyler (1963) y que las decisiones parecen tomarse a partir de los contenidos.

Capell Castañer, (1992) se planteó como objetivo de su estudio conocer y comprender cuál es la influencia de las concepciones educativas en el proceso planificador de 12 alumnos en periodo de prácticas, y saber si existe coherencia entre las concepciones, la planificación y la interacción didáctica, concluyendo que los estudiantes valoran en alto grado las teorías activa y constructiva del aprendizaje, aunque no rechazan las teorías tradicional y técnica.

Más reciente es la tesis doctoral de Fandiño Cubillos, G. (2004) sobre el pensamiento del profesor respecto a la planificación del trabajo por proyectos. En este estudio de caso, de dos maestras con cinco años de experiencia, se analiza su proceso de pensamiento a la hora de planificar y poner en práctica un proyecto de aula durante un trimestre. Mediante observaciones de aula, entrevistas y el análisis de documentos personales se profundiza en la importancia y sentido que estas maestras dan a la planificación de la enseñanza y cómo puede influir en la orientación que dan a la práctica.

Otra tesis doctoral sobre el pensamiento docente durante la planificación de la enseñanza, en este caso dentro del contexto de la educación universitaria, es la desarrollada por Martins, R. (2006).

En este estudio de caso se concluye que no hay diferencias significativas entre las categorías de profesores (Graduado-Licenciado, Experto-Novel) respecto a la planificación docente.

Por otro lado, apenas se encuentran investigaciones dedicadas a conocer mejor el proceso de **toma de decisiones** del docente durante la enseñanza, las cuales suponen apenas el **5%** de las referencias encontradas.

Un primer ejemplo de investigaciones sobre esta dimensión del pensamiento docente es la llevada a cabo por Ruiz Delgado, B. (1986) mediante la que pretende conocer y mejorar la práctica docente de tres profesores de Instituto y dos profesores de EGB analizando su proceso de toma de decisiones interactivas. En concreto, pretende identificar y describir distintos tipos de decisiones que comúnmente toman los profesores durante sus clases, analizando el grado de coherencia. En esta investigación se concluye que la mayor parte de la información utilizada por los profesores para la formulación de sus decisiones interactivas procede de sus alumnos, de sus conductas, de sus estados cognitivos y afectivos. Además, se concluye que los profesores durante las clases toman decisiones dirigidas a cambiar la programación de las actividades como técnica para lograr la disciplina y la motivación.

Se pueden encontrar también algunos ejemplos de estudios muy específicos como es el caso del desarrollado por Guerrero López (1990) sobre el proceso de toma de decisiones interactivas de los profesores de apoyo que trabajan con alumnos trisómicos-21. No obstante, en esta investigación se pretende estudiar también qué tipo de planificación realizan estos profesionales para lograr la integración de estos niños, así como explicar sus teorías implícitas y creencias. Los resultados indican que las decisiones interactivas que toma el profesor de apoyo están relacionadas con la planificación de los programas de desarrollo individual y se destina a actividades relacionadas principalmente con la comunicación oral y escrita.

Más recientemente, Batllori Obiols, R. et al. realizaron un estudio durante el periodo 1997-2000 sobre la incidencia de las decisiones que toman 6 profesores de Enseñanza Secundaria respecto a la evaluación del aprendizaje de 18 alumnos. En concreto, se pretende conocer las teorías, criterios e intenciones que orientan las decisiones de los profesores respecto a la evaluación y cómo se materializan en la práctica que se desarrolla en las aulas, así como conocer la información que los profesores

proporcionan a los estudiantes respecto a estas decisiones y analizar lo que dicen que hacen los estudiantes para estudiar en función de las demandas de evaluación que les formula el profesor. Tras el análisis de los datos obtenidos principalmente de entrevistas personales, se consideran como más relevantes las siguientes conclusiones: los profesores ven la evaluación como un proceso, creen que en el nuevo sistema educativo hay que aprobar más, coinciden en que la evaluación es útil para los profesores y alumnos, las concepciones y decisiones del profesor respecto a la evaluación no son independientes de las que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, la tarea de evaluación se entiende como una tarea conjunta con los compañeros, y el profesorado manifiesta una especial preocupación por garantizar que los alumnos estén informados de cómo y cuándo se evaluará.

En otro estudio finalizado en el 2001, Díaz Lucea, J. analizó el proceso de toma de decisiones de 245 maestros de primaria y profesores de secundaria especialistas en educación física y en ejercicio profesional en centros educativos de enseñanza obligatoria dependientes de la Generalitat de Catalunya. En concreto, en esta investigación se pretendía conocer los factores personales, profesionales y contextuales de este colectivo, detectar sus necesidades de formación y determinar cómo llevan a cabo el proceso de planificación y de otras acciones docentes, así como la influencia que en dichos procesos tiene el pensamiento, las creencias y las teorías implícitas. Tras el análisis de datos se concluye en este estudio que: los maestros y profesores de educación física obtienen satisfacciones personales de su labor y tienden al individualismo y a una baja predisposición a la autocrítica, a la evaluación y al control profesional. Por otro lado, la mayoría de los docentes estudiados muestran una actitud favorable a la formación continuada y hacia la innovación educativa y renovación pedagógica frente a una minoría con una menor predisposición a innovar y a involucrarse en las dinámicas escolares.

Otra de las categorías que se pueden establecer es la de los estudios sobre **las teorías implícitas, creencias y principios** de los docentes sobre distintas cuestiones. Este grupo de estudios es el más amplio abarcando aproximadamente el **20%** de las referencias encontradas.

De entre ellos se pueden destacar algunos como el de San Martín Alonso, (1985) quien analizó las siguientes dimensiones del pensamiento docente de aspirantes a profesores

en su último año de carrera: retención de información, pensamiento ideológico, atribución causal, teorías implícitas y dilemas. Los resultados ponen de relieve la poca consistencia de las teorías formales en el pensamiento del profesor. Las teorías implícitas, creencias y principios de los docentes se apoyan en las relaciones interpersonales, método, profesor, alumno, orden y disciplina e identificación con la escuela, extrayéndose de ellos, las causas y argumentos que fundamentan la atribución causal del problema planteado.

Otro ejemplo más concreto de este tipo de estudios, es el realizado por Parilla Latas (1986) quien analizó las concepciones, ideas y principios que tienen los profesores sobre la integración. Esta autora se centró en 7 profesores de primero de EGB pertenecientes a centros educativos de la comunidad de Galicia. Mediante entrevistas y un posterior análisis comparativo detectó cuatro posibles concepciones que posee el maestro en función de ciertos factores como la falta de información de la Administración, la inexistencia de un programa de formación y reciclaje de los profesores, la falta de medios, etc. Los datos revelan las diferencias significativas en torno a la concepción de la problemática que supone la integración que tienen los profesores de la Educación Especial y los de integración, diferencias que no se justifican con la diferente formación.

En otro estudio, más reciente, Guimera Ravina (1992) estudió las opiniones de una muestra de profesores de Historia de Secundaria, 114 profesores de 40 institutos diferentes de bachillerato, respecto a la enseñanza de la asignatura en función de una serie de variables (formación psicopedagógica, concepción historiográfica, creencias sobre el aprendizaje, práctica educativa, actividad docente, etc.). Mediante cuestionarios y la realización de entrevistas personales llegó a la conclusión de que los profesores de Historia de Secundaria tienen una visión del mundo y de la enseñanza coherente, muestran una gran consistencia en las respuestas, reflexionan sobre lo que hacen, modifican su actividad docente y se sienten poco cuidados por la Administración educativa y por la sociedad en su conjunto.

No obstante, los estudios sobre las creencias y teorías implícitas del profesorado no se limitan al contexto puramente educativo, sino que también existe interés en conocer esta dimensión de su pensamiento respecto a otras cuestiones más concretas. Hernández Pina (1986) realizó un estudio a 573 profesores pertenecientes a los niveles de EGB, BUP y

FP de la región de Murcia para conocer, mediante una encuesta, sus creencias, opiniones y actitud hacia la investigación educativa. Los resultados indican que las áreas de investigación más valoradas son las correspondientes a la formación del profesorado y a los métodos de enseñanza. La mayoría del profesorado opina que la investigación educativa puede tener una gran incidencia en la solución de los problemas del aula, y piden más participación y formación.

Otro ejemplo, es la investigación de Fuentes Abeledo, E. J. (1986), quien realizó un estudio para ahondar en el pensamiento didáctico de 6 profesores de preescolar en la provincia de Ourense. Más concretamente, en esta investigación se pretende explorar sus creencias y teorías implícitas en torno a la educación y cómo traducen desde sus sistemas de pensamiento las innovaciones introducidas por la Xunta de Galicia a través de diferentes programas educativos.

Por otro lado, existen estudios que pretenden integrar las teorías y creencias del profesorado con otras dimensiones del pensamiento docente. Un ejemplo son las tres investigaciones realizadas por Marrero Acosta (1984-1988) en las que se analiza de qué manera conciben los profesores la enseñanza y como estas concepciones o teorías implícitas se relacionan con su forma de entender la planificación. Los resultados indican que los profesores poseen un amplio bagaje de teorías sobre la enseñanza y su aprendizaje, las cuales se organizan en subdominios conceptuales y metodológicos. Finalmente, existe un alto grado de correspondencia entre las teorías que asumen los profesores y sus concepciones de la planificación de la enseñanza.

Finalmente, entre los estudios más recientes se encuentra la tesis doctoral de López Fuentes, R. (2001), sobre las creencias del profesorado universitario respecto a la evaluación y su grado de concreción en la práctica mediante una síntesis comparativa de los resultados de un cuestionario de creencias y el análisis de los programas de las propias asignaturas.

En el periodo 2000-2002, Moreno Vera, J. et. al., llevaron a cabo un estudio del proceso de socialización de docentes noveles de educación secundaria. En concreto, el propósito era analizar cómo se constituye la identidad profesional de estos docentes durante sus dos primeros años de ejercicio profesional, así como analizar el proceso de evolución de su sistema de creencias sociales y políticas especialmente las relacionadas con la atención a la diversidad. Finalmente, pusieron en práctica un modelo de formación de

cara a enriquecer el proceso de reflexión por el que se va generando ese sistema de creencias y la identidad profesional de los profesores noveles. El análisis de datos refleja la existencia de dos perfiles claramente diferenciados de profesores aunque las contradicciones abundan, además de que hay muchos aspectos de la enseñanza que los noveles no se habían planteado en ningún momento y la investigación les ha obligado a someterlos a reflexión por primera vez.

Otro ejemplo es el estudio realizado durante el periodo 2002-2003 por Jiménez Llanos, A.B., en donde se analizaron y compararon las teorías implícitas y creencias en relación a la enseñanza de 276 docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y educación universitaria, mediante un cuestionario. Los resultados llevan a formular las siguientes conclusiones básicas: el pensamiento de los profesores de los tres niveles educativos es bastante similar, la presencia de las distintas teorías en la mentalidad pedagógica del profesorado es diferente, no existen ideas exclusivas de un nivel educativo y, por último, se obtienen síntesis de creencias, no una reproducción lineal de las teorías culturales.

En otro estudio reciente, Serrano Sánchez, R. C. (2010), analiza las creencias que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior tiene un conjunto de profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Con ello se contrasta si se produce alguna diferencia en las creencias de estos profesores en función de algunas variables ya estudiadas en el campo de "Pensamientos del Profesor". Mediante el uso de test estadísticos se analizan aquellos ámbitos que se consideran esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de este contexto educativo, en concreto: educación y formación; naturaleza humana y potencialidad educativa; infraestructuras organizativas; planificación y programación; selección y organización de los contenidos; naturaleza del conocimiento; metodología; teorías del aprendizaje; y formación y funciones del docente.

Los resultados permiten deducir que, en general, los profesores y profesoras encuestados mantienen una actitud progresista hacia la educación, excepto en cuestiones que hacen referencia a la metodología, evaluación del proceso de enseñanza y programación. Al mismo tiempo, no existen diferencias de pensamiento a partir de las variables por las que se caracterice a los profesores de la muestra.

Finalmente, de los pocos estudios de este ámbito sobre del colectivo de profesores de Lengua Extranjera, Kudiess, E. (2004) realizó su tesis doctoral sobre las creencias del profesorado de inglés respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este estudio es describir e interpretar las creencias, principalmente sobre la enseñanza y aprendizaje de la gramática, de diez profesores de inglés buscando conocer el origen de dichas creencias, los factores determinantes en su formación y la influencia en su práctica docente. Se concluye que las creencias se originan a partir de vivencias significativas de los profesores, principalmente como alumnos, su experiencia como profesor, su práctica y el hecho de pertenecer a una cultura de enseñanza común, compartiendo o no dichas creencias.

Otra de las categorías que he detectado es la referente a los estudios relativos a algún tipo concreto de las **dimensiones o subtipos del pensamiento docente** (pensamiento pedagógico, pensamiento práctico, pensamiento reflexivo...) abarcando aproximadamente el **15%** de los “abstracts” consultados.

La mayoría de estos estudios hace referencia al proceso de construcción del conocimiento práctico personal a partir de la reflexión del docente, el pensamiento crítico y la autoevaluación, aunque también se pueden encontrar algunos estudios sobre la estructura y composición de dicho pensamiento. Un ejemplo es la investigación realizada por Barquín Ruiz (1989) sobre las dimensiones del pensamiento práctico del profesor y su evolución a través de la carrera docente. Mediante la aplicación de cuestionarios, realización de entrevistas, análisis de diarios, y observación y estimulación del recuerdo a estudiantes de Magisterio, maestros noveles y maestros veteranos, se llegó a la conclusión de que la formación teórica es muy importante en la construcción del conocimiento práctico personal (a pesar de la creencia generalizada de que no es así), y que a mayor tiempo, menor implicación y visión conservadora. Finalmente, también se concluyó que la influencia de los factores ideológicos es menor que la de los teóricos.

En este sentido, Toca López de Torre (1982) contrastó el enfoque humanista y pedagógico del concepto de pensamiento crítico para llegar a una definición operativa. Para ello realizó una revisión bibliográfica sobre este tema desde un enfoque puramente teórico, para finalizar con la especificación de los pasos a seguir en la educación del pensamiento crítico. Después de delimitar el concepto concluye que el sentido crítico es

susceptible de ser educado y la formación de esta capacidad debe ser un objetivo prioritario en la educación intelectual.

En otra investigación realizada por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1987), se analizó el pensamiento pedagógico de los profesores, y se comprobaron los posibles efectos de los programas de Formación Inicial en el mismo. Estos autores llegaron a la conclusión de que, determinados programas de formación, como el CAP no influye significativamente en el pensamiento Pedagógico, pero sí la experiencia docente. Además, con respecto a las dimensiones de dicho pensamiento, no existen diferencias significativas en las de carácter ideológico, pero sí en las de aspectos más especializados y complejos, influyendo factores como el sexo, la especialidad o la edad.

En otro estudio, Latorre Beltrán, (1992) analizó el papel que juega la reflexión en la formación del profesor y por tanto en la construcción de su conocimiento práctico. Para ello realizó un análisis de los principales programas de formación del profesorado que tienen como meta el desarrollo de la reflexión en la educación y las principales estrategias o actividades de indagación utilizadas en los programas reflexivos. Este autor concluye su estudio recopilando los aspectos fundamentales para elaborar un modelo de formación del profesorado basado en la reflexión.

En esta misma línea, González Rosas (1993) observó cómo cambia el pensamiento pedagógico de los estudiantes de magisterio a lo largo del periodo de formación inicial. Tras observar a 349 estudiantes de distintas especialidades concluyó que el pensamiento pedagógico de los estudiantes de magisterio evoluciona de posiciones más tradicionales a otras más modernas, influyendo el factor sexo y la especialidad escogida, pero no la edad. Además el contenido de este pensamiento parece tener una configuración más actitudinal que ideológica.

Otro estudio más reciente es el llevado a cabo por Argos González, J. (2000), donde se analizó el pensamiento del profesor de educación infantil mediante un estudio de caso. En concreto se pretendía profundizar en los principales contenidos o elementos configuradores del conocimiento práctico de maestras en ejercicio con una experiencia de al menos 5 años, en qué medida se hacen explícitos, qué funciones desarrollan y si son comunes o no a las docentes. Los datos recogidos mediante conversaciones informales, mapas cognitivos, autobiografías académico-profesionales, entrevistas y esquemas constatan que las maestras de Educación Infantil presentan ámbitos del

pensamiento pedagógico comunes en lo que respecta al contenido o a las grandes categorías que lo configuran. También se constata el bajo nivel de explicitación del pensamiento práctico de los docentes respecto a algunas categorías percibidas por ellos como fundamentales en su práctica y creencias educativas, así como la gran adaptabilidad del conocimiento práctico nutriéndose de la experiencia pedagógica y de la reflexión que se hace de ella.

Giner Gomis, A.V. (2003) elaboró su tesis doctoral sobre el pensamiento teórico-práctico relacionado con la práctica de la lectoescritura, con el fin de extraer conocimiento para mejorar la formación inicial del profesorado de magisterio en relación a la tarea de enseñar a leer y a escribir.

Más recientemente, Fernández y Vázquez, J. (2007), llevó a cabo su tesis doctoral sobre el pensamiento, creencias y vivencias personales del profesor de Educación física en las etapas de educación Primaria y Secundaria, y cómo influyen en sus decisiones y conducta. Además se realizó un estudio sobre la percepción de esta área que tienen los futuros docentes, las diferencias de pensamiento dependiendo del tipo de formación inicial y sus inquietudes y expectativas profesionales.

Los resultados determinan que las creencias educativas de los profesores determinan su conducta docente y que el conocimiento de sí mismo, del medio, de los contenidos, del currículum y el conocimiento de la instrucción facilitan al profesor estructurar su labor. Finalmente, la planificación de la enseñanza es importante ya que facilita la resolución de problemas entre el docente y el alumno.

Otra tesis doctoral reciente es la desarrollada por Iglesias Martínez, M.J. (2010) sobre el pensamiento docente del colectivo de profesores ayudantes en la Universidad de Alicante. Concretamente el objetivo de este estudio es detectar las fortalezas, las dificultades, las satisfacciones y las preocupaciones en torno a las condiciones profesionales de este colectivo, con el fin de formular propuestas e implicaciones para la formación didáctico-pedagógica del profesorado novel universitario.

Finalmente, son escasas de nuevo las investigaciones y tesis doctorales recientes sobre el pensamiento del profesor, especialmente en lo referente al profesorado novel que imparte el área de Lengua Extranjera (inglés).

De entre los pocos estudios que he encontrado en esta revisión, se puede citar la tesis doctoral de Rodríguez Pérez, M. (2008), en donde analiza el pensamiento del profesor en relación a la motivación y emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Concretamente se pretende llegar a conocer más profundamente la opinión de una muestra de profesores de Primaria, Secundaria y de Universidad, noveles y expertos, sus pensamientos, sus experiencias positivas y las dificultades que encuentran en su labor docente respecto a los factores motivacionales y emocionales que intervienen en la adquisición de una lengua extranjera, así como los recursos que ponen en práctica para solventarlas o minimizarlas.

Otro de las escasas investigaciones en relación al área de Lenguas Extranjeras es la de Tur Bonet, J.A. (2005), quién realizó un estudio sobre el pensamiento del profesor de enseñanza secundaria ante la situación plurilingüe. En concreto, mediante entrevistas semiestructuradas a tres profesores de lengua de Enseñanza Secundaria, se pretendía conocer si la actividad de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lengua es coherente con los estudios sobre la didáctica de segundas lenguas. Para ello se analizaron aspectos como la formación inicial y continua del profesor de lengua, su opinión sobre aspectos de tratamiento de alumnos extranjeros y su incorporación al aula, la caracterización que hace de su manera de enseñar, su metodología y los materiales de enseñanza, la selección de los contenidos de la lengua, el tipo de evaluación de los aprendizajes efectuados y su opinión acerca de la actitud de los estudiantes respecto a su aprendizaje. Las conexiones establecidas entre estos conceptos y los temas tratados sirvieron para el establecimiento del sistema del pensamiento del profesor, que se presenta gráficamente mediante esquemas y mapas conceptuales.

Otra de las agrupaciones, tomando como guía la tradición investigadora dentro del Paradigma del Pensamiento del Profesor, es la referente a **la problemática docente**. Este tipo de estudios es sorprendentemente muy reducido, no llegando al **5%** de las referencias consultadas.

Uno de los pocos estudios encontrados ha sido el realizado por Coronel Llamas (1986). Este autor analizó la problemática experimentada en el desarrollo de la actividad docente de 16 profesores noveles de BUP, especialmente en lo referido a los aspectos organizativos y administrativos y al grado de adaptación del profesor al contexto instruccional. Los resultados indican que la problemática percibida por los profesores es

básicamente la motivación de los alumnos, la disciplina, la ratio, la evaluación, la metodología y la falta de equipamiento, problemas que coinciden con la mayoría de investigaciones de este tipo.

Otra investigación sobre la problemática docente es la de Colom Cañellas et al. (1990-1994) en la que se detectaron y analizaron los problemas específicos de los maestros noveles en Mallorca. Tras la aplicación de un cuestionario a una muestra de 42 profesores de Infantil y Primaria sin experiencia, se concluye que estos docentes presentan una gran preocupación por el control en el aula, en cambio, tras realizar en una segunda fase un programa de inducción, basado en la investigación-acción, con sólo 6 maestras, este problema pasa a un segundo plano frente a la preocupación por encontrar recursos eficaces y motivantes, así como una preocupación por el desarrollo de la planificación, la atención a la diversidad y la evaluación.

Por otro lado, Feixas, M. (2002), analizó la problemática del profesorado novel en la Universidad Autónoma de Barcelona durante su iniciación a la docencia. Mediante la elaboración de un “Inventario de Problemáticas del Profesor Novel Universitario” se recoge información concreta sobre los principales problemas percibidos por este colectivo, en concreto: problemas en la docencia, investigación, gestión, las relaciones, el tiempo, lo personal, el entorno y la formación.

Más reciente es la tesis doctoral de Eirín Nemiña, R. (2006) sobre el desarrollo profesional de profesores expertos de Educación Física. En este estudio de caso, apoyado en la metodología biográfico-narrativa se analizan las reflexiones de seis profesores sobre su práctica educativa y los problemas que se encuentran durante el proceso de enseñar a lo largo de diversas etapas, destacando las alusiones al período de iniciación profesional.

Así mismo, es interesante el estudio de caso desarrollado por García Gómez, S. y García Pastor, C. en el que se describe el proceso de formación seguido por un profesor novel de Educación Secundaria Obligatoria, en su primer año de ejercicio profesional, durante el curso escolar 2006-2007. El caso forma parte de un grupo de profesores y profesoras con el que se realiza un curso de formación del profesorado titulado “Diversidad y Prácticas de Enseñanza” donde debían plantearse las siguientes preguntas: ¿cómo es mi clase? ; ¿qué hago yo y qué hacen mis estudiantes? ; ¿por qué doy las clases de esta manera y cómo podría cambiar? ; y ¿por dónde empiezo? Las

respuestas ofrecidas por este docente a cada una de las preguntas han permitido identificar cómo son sus prácticas de enseñanza, cuáles son sus principales dificultades, qué hace para tratar de afrontarlas y el replanteamiento que se propone llevar a cabo (declaración de intenciones, cambios concretos ya acometidos y sus implicaciones).

También, en relación a la problemática del profesorado novel, Fanciño Cubillos, G. y Castaño Silva, I. (2009), presentan una investigación sobre los problemas de enseñanza más significativos percibidos por titulados de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia durante su primer año de trabajo como maestros. En concreto, se describen y analizan los problemas en los niveles personal, didáctico, institucional y social, siendo en el nivel institucional donde las nuevas maestras sienten los mayores problemas debido al enfrentamiento con los enfoques pedagógicos de las instituciones públicas y privadas así como a los conflictos en la relación con los padres de los alumnos. Lo anterior lleva a las autoras a reflexionar sobre la necesidad de acompañar a los maestros en este primer año, en el que se van constituyendo muchas de sus futuras maneras de trabajar y afrontar dicha problemática.

Por otro lado, se pueden identificar algunos estudios referidos a **las diferencias entre profesores noveles y con experiencia** y a las características del profesor eficaz, constituyendo aproximadamente el **10%** de las referencias encontradas.

Una de las primeras investigaciones que se encuentran en estas bases de datos es la realizada por Marcelo (1986) para conocer las diferencias entre profesores con y sin experiencia en el marco de la actividad docente que desarrollan y el proceso de pensamiento que caracteriza cada uno de los tipos de profesor. En este estudio se concluye que existen diferencias significativas en la planificación (tipo y frecuencia) y en la interacción educativa, entre profesores con y sin experiencia.

También se pueden encontrar algunos resúmenes de investigaciones sobre el profesorado eficaz relacionado directamente con la experiencia docente. Un ejemplo es el estudio de Ceñera Álvarez (1992) donde se analizaron las principales características que definen el concepto de buen profesor, las variables de eficacia que los propios docentes tienen en cuenta, así como las principales dificultades que se encuentran en el desarrollo de su ejercicio profesional. Los resultados del cuestionario, pasado a 210 profesores de Educación Infantil y de EGB de distintos centros asturianos, confirman

que estos profesionales consideran que se es buen docente si se posee una formación inicial sólida en habilidades prácticas para enseñar y en psicología evolutiva y del aprendizaje. También otorgan gran importancia a variables como el grado de participación en la vida del centro, la planificación de las clases y la asistencia a cursos de formación permanente. Por otro lado, las dificultades que se encuentran para ser un buen profesor serían: deficiente formación inicial, falta de incentivos y apoyos económicos por parte de la Administración, frecuentes cambios de profesorado en los centros y la no obligatoriedad de la formación permanente.

En ese mismo año, Bastons Hosta, M.E. (1992) llevó a cabo un estudio comparativo entre 13 maestros de E.G.B. con experiencia y 6 maestros con poca experiencia sobre el proceso de planificación de la enseñanza y su relación con la conducta de clase. En concreto, en este estudio se pretende profundizar sobre las creencias, juicios y toma de decisiones de los profesores y establecer un vínculo o diálogo entre lo que el profesor piensa y hace, y la teoría que resulta de las investigaciones. Así mismo, se pretende también llegar a comprender cómo planifican los profesores y cuáles son los procesos mentales que el profesor lleva a cabo antes de la interacción docente en función de su grado de experiencia. Analizando los datos recogidos mediante entrevista a los profesores, la redacción por escrito de la planificación, la descripción en voz alta del proceso de planificar y un cuestionario, se extrajeron las siguientes conclusiones:

Los profesores con más experiencia en comparación con los noveles dominan más la disciplina, dependen menos del libro de texto, apenas se les detecta problemas que frenen su actuación en el aula, improvisan más, les gusta trabajar menos en equipo, valoran más la motivación, los intereses y las necesidades de sus alumnos, están más satisfechos con sus planificaciones e introducen cambios en ellas.

Dentro de esta línea de investigación se puede observar también la tendencia a comparar docentes noveles y con experiencia en el ámbito universitario. Es el caso del estudio comparativo realizado por Pedrín Cisneros (2001) sobre la reflexión que hace de su propio discurso verbal un profesor universitario experto y un profesor universitario novel. Los resultados indican que la profesora con experiencia realiza mayores reflexiones de su discurso durante la clase, se identifica claramente la estructura de esta, reflexiona y clarifica los contenidos y el objetivo a alcanzar, y evidencia lo que se denomina su conciencia del texto.

Otro ejemplo de esta tipología de estudios es el de Marian Díaz, V. (2003), sobre el proceso de construcción del conocimiento práctico del profesor universitario comparando mediante cuatro estudios de caso a profesores expertos y principiantes, identificando factores de influencia y diferencias significativas según el grado de experiencia.

Más recientemente, Tristán Rodríguez, J.L. (2010), realizó en su tesis doctoral un estudio de caso comparativo sobre el comportamiento y el proceso de toma de decisiones de profesores de Primaria principiantes y expertos durante la planificación de la enseñanza y durante las sesiones prácticas, así como sus percepciones en la fase postinteractiva sobre las decisiones tomadas.

Finalmente, Fernández Tilve, M. y Montero Mesa, M. L. publicaron también en 2010 el relato de una experiencia de encuentro entre una profesora experimentada y una profesora novel en el ámbito de la enseñanza universitaria. Mediante una reflexión sobre la acción la profesora principiante examina, con la elaboración de un diario de aula y a través de las notas de campo, el discurso de la profesora experimentada, los materiales elaborados, los principios didácticos seguidos, y las intervenciones y consideraciones de los alumnos y alumnas, entre otros aspectos.

Como principal conclusión, se valora la experiencia como beneficiosa para posibilitar la construcción del conocimiento profesional compartido entre profesores principiantes y experimentados

Otra categoría que he podido identificar es la relativa a **los programas de formación del profesorado**, los cuáles suponen aproximadamente el **10%** de los resúmenes seleccionados. Entre estas investigaciones se pueden destacar algunos ejemplos como la realizada por Gangoso López (1982-1987), quien obtuvo un perfil del estudiante de magisterio para tenerlo en cuenta a la hora de mejorar la formación, en cuanto a los contenidos, al objeto de estudio, los medios y técnicas docentes, y a toda práctica educativa. Se pasó un test y una encuesta a una muestra de estudiantes, teniendo en cuenta el curso, el sexo y la especialidad, concluyendo que estos suelen obtener una puntuación más alta en aquellas variables que hacen referencia a la apertura, a la comunicación social y a la acción eficiente y entusiasta. Aparece también una línea de conservadurismo, de una mayor adaptación a las normas, principios y costumbres. También se detecta una alta motivación del alumnado, expectativas realistas respecto al

trabajo, satisfacción frente a la profesión, y la consideración de la creatividad, entrega, responsabilidad y justicia como factores esenciales de personalidad.

Roig Ocampos Ramallo (1996) trabajó también sobre este aspecto pero desde una perspectiva mucho más práctica y concreta al diseñar un plan de formación docente dirigido a los futuros maestros como complemento del programa de formación inicial propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura. Este programa de formación, llevado a cabo por un grupo de tutores de apoyo, pretende formar personas críticas que aprendan a utilizar su pensamiento y a transferir sus conocimientos en distintas situaciones de aula.

Más recientemente, Solís Ramírez, E. et al. (2000-2002), llevó a cabo una propuesta de formación para profesores noveles en diversas áreas de Educación Secundaria. Para ello, inicialmente se analizaron los obstáculos y dificultades que presentan los profesores noveles en una hipotética transición desde el modelo didáctico en el que se encuentran inmersos, a un modelo de referencia constructivista en el que se sitúa el marco teórico, con la idea de proponer estrategias que favorezcan la progresión de uno a otro.

Esta acción formativa produjo avances o cambios en las ideas de profesores principiantes en torno a los ámbitos de desarrollo profesional trabajados, especialmente respecto a las ideas relacionadas con la aplicación en el aula de determinadas estrategias (p.ej.: la realización de una puesta en común, la realización de trabajos prácticos, o el trabajo en grupo). También se detectaron algunos cambios en concepciones más relacionadas con la epistemología y las didácticas específicas

En otra investigación, Sánchez Asín, A. y Boix Peinado, J. L. (2008), realizaron un estudio experimental sobre la construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO con la finalidad de abrir nuevas vías para profesionalizar futuros docentes adecuándose al Plan Bolonia. En concreto, se analizaron las necesidades del profesorado en los inicios profesionales pretendiendo definir los procesos de desarrollo de las competencias claves. Para ello se utilizaron cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, historias de vida y cuestionarios con el fin de recoger las aportaciones de diferentes colectivos: alumnos de cursos de aptitud pedagógica, alumnado y profesorado de Educación Secundaria, las organizaciones sindicales, las asociaciones de padres y madres y el profesorado de formación inicial.

En otro estudio realizado por Piqué Simón, B. (2008-2010) con grupos de estudiantes de primero y en el marco de las asignaturas de Didáctica y Organización Educativa del nuevo grado de Educación Infantil, se llevó a cabo la incorporación de estrategias de práctica reflexiva en aulas de diferentes escuelas de Barcelona. Los resultados de esta investigación formativa han sido la implementación de metodologías de formación de práctica reflexiva, la relación entre la enseñanza universitaria y el mundo laboral (teoría y práctica) y la adquisición de habilidades y competencias de los estudiantes y profesionales.

Cardelle Elawar, M. y Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010), diseñaron un modelo de auto-regulación con el propósito de facilitar la reflexión del docente sobre sus ideas, grado de compromiso y experiencias que forjan su identidad profesional. Se realizaron entrevistas a 342 docentes inscritos en cursos de postgrado sobre psicología educativa, cuya información fue resumida en una narración escrita y analizada según categorías temáticas. Las principales conclusiones fueron: la identidad del docente es de carácter complejo en relación a las vivencias de éxito personal, la edad, y el contexto cultural; que el diálogo retrospectivo sirvió al docente para clarificar su identidad profesional desde una perspectiva motivacional, y que el modelo de auto-regulación facilitó el proceso de reflexión sobre la conducta escolar.

Finalmente, también en relación a las necesidades formativas entorno a competencias profesionales, Herrera Torres, L; Fernández Bartolomé, A. M; Caballero Rodríguez, K. y Trujillo Torres, J. M. (2012), han publicado en la revista digital: *Profesorado: Currículum y Formación del Profesorado* (v. 15, n. 3 ; p. 213-241), una descripción del proceso desarrollado en el proyecto “Asesoramiento para la mejora de la docencia en la Educación Superior: proyecto de mentorización de profesores noveles en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla”. En concreto, se pretende analizar el nivel de desarrollo en una serie de competencias docentes y la demanda formativa que presenta un grupo de profesores noveles participantes en dicho proyecto. Los principales resultados ponen de manifiesto que, a pesar de que el profesorado principiante indica poseer un nivel medio de desarrollo en diferentes competencias, muestra una alta necesidad formativa en otras.

ANEXO XVII

Revisión de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor en la base de datos ERIC (The Educational Resources Information Center)

El primer aspecto que hay que resaltar tras la búsqueda de “abstracts” en esta base de datos es el mínimo porcentaje de investigaciones actuales relacionadas con líneas de investigación más tradicionales como el proceso de planificación de la enseñanza y el proceso de toma de decisiones (no superan entre todas el 10% del total), hasta el punto de que no he considerado establecer categorías con respecto a estos temas.

Con respecto al estudio del pensamiento del profesor sobre **la problemática** que encuentra en su práctica diaria son también escasos los estudios encontrados sobre todo aquellos que tratan esta dimensión de manera más directa. Una de las investigaciones más recientes es la de Upadhyay, B. R. (2005) donde se llevó a cabo un estudio de caso sobre el pensamiento docente y el proceso de toma de decisiones ante situaciones problemáticas de una maestra de ciencias en una escuela urbana del sur de los Estados Unidos. Se recogieron, mediante entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes y documentos de aula, el pensamiento, las decisiones, las experiencias y prácticas de esta maestra durante un periodo de dos años.

Otra investigación es la llevada a cabo por de Talanquer, V., Tomanek, D; y Novodvorsky, I. (2007), quienes estudiaron el pensamiento docente a través del análisis de los dilemas que se les presentaban. En concreto, estos autores analizaron los dilemas de 22 futuros docentes dentro de un programa de formación de profesores de ciencias durante cuatro semestres. Los dilemas encontrados giran en torno a dos grandes grupos: los relacionados con el rendimiento del alumno y los relacionados con las decisiones sobre la instrucción. Estos dilemas revelan una gran variedad de aspectos sobre los que el docente reflexiona, siendo el más significativo y recurrente la falta de motivación del alumno y sus consecuencias en su formación y en el proceso de enseñanza. El reconocimiento de patrones de pensamiento comunes de docentes en formación hace que los autores reflexionen sobre la necesidad de volver a evaluar aspectos importantes del currículum del programa de formación de profesores de ciencias.

Otro ejemplo más reciente es el estudio de caso longitudinal llevado a cabo en 2011 por Smagorinsky, P; Wilson, A. A. y Moore, C. sobre un profesor novel de inglés de enseñanza secundaria durante un periodo de dos años en una escuela rural en el sudeste de los Estados Unidos. En concreto, se estudió el dilema básico que se le presentaba a este profesor principiante a la hora de enseñar gramática y desarrollar la destreza escrita en sus alumnos. Dicho dilema surgía a la hora de optar por dos tradiciones pedagógicas aparentemente incompatibles y las estrategias de mediación asociadas: una centrada en un control autoritario del currículum y la adhesión a las propiedades formales de los textos por parte del docente y otra centrada en los intereses de los alumnos y su estilo de aprendizaje.

También hay estudios concretos sobre la problemática docente respecto al área de inglés como lengua extranjera. Uno de los pocos ejemplos encontrados es el estudio de Gan, Z., publicado en 2012, sobre los problemas en el desarrollo de la destreza productiva oral. En concreto, esta investigación busca identificar los problemas relacionados con la expresión oral en inglés como segundo idioma de docentes chinos en formación. Se detectaron como principales dificultades las insuficientes oportunidades para hablar inglés en clase, la ausencia de un enfoque del currículum centrado en el desarrollo de la lengua, y un contexto social, institucional e interpersonal deficitario para la comunicación oral en inglés fuera del aula. Los resultados cuestionan la efectividad de los programas de formación del profesorado en Hong Kong, apuntando hacia la necesidad de incorporar una práctica intensiva suficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa de futuros docentes de inglés como segunda lengua.

Por otro lado, son numerosos los estudios relativos al **pensamiento crítico y reflexivo** abarcando aproximadamente el **55%** del total de referencias seleccionadas. Esto podría indicar la existencia de un interés actual por conocer qué factores determinan el desarrollo por parte del docente de este tipo de pensamiento como base para la construcción de un conocimiento práctico personal adecuado, así como para alcanzar progresivamente un mayor grado de calidad en su actuación dentro del aula.

Muchos de los resúmenes de investigación se centran en una población muy concreta, los “preservice teachers” o profesores en formación. La cuestión por tanto radica en conocer hasta qué punto los futuros profesores son reflexivos y cómo se puede incentivar esta capacidad desde la formación inicial. Un ejemplo de este tipo de estudios

es el realizado por Galvez-Martin, M; Bowman y Connie (1998). Estos autores llevaron a cabo un programa de orientación y discusión sobre el pensamiento y la práctica reflexiva con un grupo de control de 21 alumnos de magisterio. La finalidad era incentivar su reflexión mediante la discusión detallada de situaciones y la escritura y análisis de un diario de prácticas. Los resultados indicaron que cuando los profesores “preservice” llevan a cabo actividades reflexivas concretas, sus niveles de reflexión mejoran considerablemente, pero todavía no alcanzan el nivel más alto.

En otra investigación, Collier, Sunya T. (1997) trabajaron con profesores en formación con el fin de desarrollar su capacidad crítica y reflexiva sobre su propia práctica y comprender mejor cómo aprenden sus alumnos. Para ello los participantes diseñaron y pusieron en práctica actividades de aprendizaje que fueron grabadas en vídeo. Después fueron analizadas mediante entrevistas individuales donde exponían sus opiniones sobre el valor de la actividad, qué aprendían los niños y sus interpretaciones de qué había ocurrido y por qué. Los resultados demostraron que las reflexiones de todos los participantes sobre cómo aprenden los niños indicaron que la comprensión es el indicador verdadero del aprendizaje y que la reflexión dirigida durante la formación inicial de estos profesores incrementa su capacidad de diálogo, discusión y de análisis de la práctica personal.

Melancon, B. et al. (1997) desarrollaron un estudio longitudinal para determinar el desarrollo del pensamiento crítico mientras que los profesores “preservice” progresan en su programa educativo. Para ello aplicaron a los alumnos la prueba de pensamiento crítico de Cornell concluyendo, tras los bajos resultados, que pocos profesores, programas, e instituciones integran activamente, determinan, enseñan, y evalúan el pensamiento crítico a través del plan de estudios. Esto supone la contradicción de que mientras que se espera que los profesores enseñen habilidades de pensamiento críticas a sus alumnos, raramente reciben la formación necesaria sobre cómo desarrollar y enseñar estas habilidades.

En otra investigación de este tipo, Stahlhut, R. y Hawkes, R. (1997) evaluaron la influencia que diversos medios (los diarios, las nuevas tecnologías, grupos de discusión, observación...) pueden tener en la activación y desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de profesores en formación. Los resultados indicaron que los sujetos estudiados tendían a utilizar los diarios para compartir situaciones de enseñanza, las

sesiones de observación para solucionar temas administrativos y los “software” de guías educativas para solucionar problemas inmediatos. En definitiva, cada situación requiere un determinado proceso de reflexión que es facilitado por recursos y medios concretos.

Stough, L. y Palmer, D. (2000) no se centraron en el proceso sino en el objeto de la reflexión de los docentes. Para ello se realizaron una serie de seminarios en los que futuros profesores discutieron sobre las experiencias y situaciones de aula, grabadas en vídeo, de un grupo de docentes expertos. Los resultados indicaron que el mayor número de reflexiones se producía con respecto al control de la clase, las características del estudiante, el conocimiento del profesor, el comportamiento y aprendizaje de los alumnos, la supervisión y evaluación del proceso y las estrategias educacionales.

Más recientemente, Toy, B. Y. y Ok, A. (2012), han publicado los resultados de un estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico de futuros docentes en formación. En concreto, se pretende determinar los efectos de un curso pedagógico basado en el pensamiento crítico. Tras el análisis comparativo de los resultados de un pre-test y un post-test se concluye que aunque los futuros docentes que fueron expuestos a este programa mostraron una mayor predisposición al pensamiento crítico que los que se sometieron a la enseñanza tradicional, el porcentaje no es significativo.

Por otro lado, Szabo, Z. y Schwartz, J. (2011) llevaron a cabo una investigación para determinar la eficacia de las discusiones online entre docentes en el desarrollo de su pensamiento reflexivo y crítico. El análisis cuantitativo de los resultados indica que el uso de este método de aprendizaje en una muestra de 93 “preservice teachers” aumentó en un semestre las destrezas asociadas al pensamiento crítico.

En esta línea de incorporar a los programas de formación métodos de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo mediante el uso de nuevas tecnologías, se encuentra el estudio llevado a cabo por Ayan, D. y Seferoglu, G. (2011) sobre el uso de portfolios electrónicos para fomentar el pensamiento reflexivo en programas de formación de profesores de lengua inglesa como lengua materna. Tras los resultados extraídos de entrevistas y “e-portfolios” se concluye que los docentes en formación muestran una mayor sensación de pertenencia a este colectivo, mayor colaboración y apoyo, se fomenta su pensamiento reflexivo y establecen más conexiones entre la teoría y la práctica.

No obstante, también existen investigaciones recientes sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo en docentes experimentados. En este sentido, Palmer, R. (1998) realizó un estudio sobre el papel del diálogo y de la reflexión en la superación de dificultades prácticas del docente. Para ello se llevó a cabo un curso de iniciación a la investigación con 21 profesores experimentados quienes elegían un problema, planteaban posibles soluciones y presentaban las conclusiones al grupo para la crítica. Los resultados demostraron que la reflexión, el diálogo, y la investigación facilitaron los esfuerzos de colaboración de los profesores para solucionar dificultades comunes.

Finalmente, también se pueden identificar algunos estudios que comparan la capacidad reflexiva de distintos grupos de profesores con el fin de determinar la posible influencia de la experiencia docente en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. En este sentido, Allen, R. (1998) examinó la relación existente entre la exactitud y minuciosidad de memoria de los profesores sobre su práctica educativa con la frecuencia y nivel de su reflexión. Para ello, grabaron en sus clases a un grupo de docentes, con una experiencia comprendida entre 1 y 30 años, a quienes realizaron posteriormente una entrevista estructurada para que recordaran las situaciones y comportamientos ocurridos en el aula. Los resultados indicaron que solamente los profesores más experimentados exhibieron memoria exacta y que la reflexión en experiencias de enseñanza personales era necesaria para el desarrollo de la minuciosidad.

En otro estudio, Galvez-Martin, M. (1997) comparó el nivel de reflexión alcanzado por profesores en formación con el de profesores en ejercicio. Para reducir la excesiva influencia experiencial el primer grupo recibió prácticas dirigidas en pensamiento reflexivo. Tras realizar varias sesiones en las que se analizaron y discutieron los diarios elaborados por los sujetos estudiados, esta autora concluyó que el grupo de profesores en ejercicio alcanzó niveles más altos de la reflexión que el grupo de “preservice”, a pesar de que no recibieron ningún entrenamiento específico. No obstante el nivel reflexivo alcanzado sólo fue medio.

Otra de las categorías que he detectado ha sido la relativa a **los profesores eficaces**, abarcando aproximadamente el **20%** de las investigaciones actuales sobre el pensamiento del profesor encontradas en esta base de datos.

Un ejemplo de este tipo de estudios fue el desarrollado por Moallem, M. et al. (1994) quien realizó un estudio de caso sobre un profesor de Educación Secundaria con el objetivo de explorar los procesos de pensamiento, la planificación y su conducta en situaciones de aula. Mediante observación participante, entrevistas, análisis de documentos y estimulación de recuerdo, estos autores concluyeron que la enseñanza de este profesor era más social que en sus comienzos, sus tomas de decisiones interactivas se basaban en sus interpretaciones y juicios de experiencias anteriores y el contexto social de la enseñanza era la fuente básica de la enseñanza reflexiva.

Posteriormente, Norton, J. (1997) comparó las características educacionales y de personalidad de profesores eficaces con las de profesores en formación. Mediante entrevistas esta autora concluyó que las cualidades esenciales de un docente eficaz son la confianza, un pensamiento reflexivo alto, la creatividad y su autocontrol. Características que presentan de manera aislada los futuros profesores y en menor medida, pero que pueden incentivar mediante la experiencia, la asistencia a cursos de formación, análisis de vídeos sobre los procesos de enseñanza en el aula, la escritura de diarios y la práctica guiada y modelada en el pensamiento reflexivo.

Más recientemente Allen, R. y Casbergue, R. (2000) examinaron la evolución de las características y tipología de la memoria desde profesores noveles hasta expertos para conocer la relación que existe con la frecuencia y los niveles de su reflexión, así como el impacto de su memoria en su eficacia. Tras observaciones en situaciones de aula y entrevistas posteriores a profesores principiantes, profesores en transición y profesores expertos, estas autoras concluyeron que se producía una progresión de una memoria muy específica y cuidadosa de los noveles a una memoria más general e integrada, pero menos cuidadosa de profesores expertos.

En esta línea de intentar definir las cualidades de un profesor eficaz, Hativa, N; Barak, R. y Simhi, E. (1999) realizaron un estudio a profesores universitarios ejemplares con el objetivo de identificar su pensamiento y conocimiento sobre dimensiones de enseñanza eficaces y las estrategias que utilizan realmente en clase. Mediante grabaciones de aula, entrevistas y valoraciones de sus alumnos, se llegó a la conclusión de que uno de los factores esenciales en la eficacia es la claridad expositiva y el manejo de un sistema pequeño de estrategias, no obstante, el alto rendimiento, la organización y el interés y compromiso no son condiciones necesarias para la enseñanza óptima. Finalmente se

concluye que cada profesor alcanza un alto grado de eficacia de una manera distinta usando diversas dimensiones de enseñanza y estrategias.

Más recientemente, Levin, B. B. (2003) llevó a cabo un estudio longitudinal sobre la evolución del pensamiento pedagógico a lo largo de 15 años basándose en cuatro estudios de caso. En concreto, esta autora ilustra cómo el pensamiento docente, sobre aspectos como la conducta de los alumnos, su desarrollo o el proceso de enseñanza-aprendizaje, va evolucionando a lo largo del tiempo en base a sus experiencias personales y profesionales. Mediante extensas y abundantes citas ilustrativas, la autora permite a los docentes contar con sus propias palabras sus experiencias y reflexiones. Finalmente, también se analiza si los docentes han perdido el conocimiento teórico adquirido durante su formación inicial y cómo crece y cambia con el tiempo la comprensión de su propio pensamiento pedagógico.

Más adelante, Cady, J; Meier, S. L. y Lubinski, C. A. publicaron en 2006 un estudio de caso longitudinal sobre la evolución de los profesores de matemáticas en su periodo de transición desde su formación inicial hasta su condición de profesores expertos. Para llevar a cabo dicho estudio se crearon contextos de aprendizaje colaborativo entre noveles y expertos en el contexto del aula. Los datos revelaron que las creencias de los participantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de matemáticas, así como su visión epistemológica, cambiaron, basando sus decisiones instruccionales en un análisis cuidadoso de los procesos de pensamiento de sus alumnos.

Un estudio posterior aportó mayor información sobre el cambio en las creencias y prácticas de estos docentes, algunos de ellos ahora profesores expertos, quienes excedieron las expectativas del estudio inicial llegando a ser profesores eficaces. Finalmente se identificaron los factores que dificultaban o contribuían al desarrollo y mejora de la práctica docente.

Por último, en el análisis de los resúmenes seleccionados, he podido identificar otra categoría referida a **las teorías implícitas, creencias y principios** de los docentes, abarcando el **15%** de los mismos. Estos estudios reflejan una gran variedad de aspectos sobre los que se analizan las creencias y teorías de los docentes, abarcando todas las dimensiones del proceso educativo desde las más concretas y particulares hasta aspectos

más generales como las creencias y teorías respecto a la integración, innovaciones y reformas educativas, etc.

En este sentido, Geary, G. (1998) realizó un estudio etnográfico para comprobar la influencia que tenía en las creencias de seis profesores la participación en una experiencia de gestión de la clase basada en el aprendizaje cooperativo. Tras realizar durante un año observaciones, cuestionarios, entrevistas individuales y discusiones grupales, este autor concluyó que las creencias y las prácticas del profesor respecto al aprendizaje cooperativo cambiaron, pero relativamente poco, aunque la experiencia sirvió para afianzar la visión positiva inicial. Además, las creencias de los profesores, afectaron a sus opciones con respecto a la agrupación, las decisiones pedagógicas y la gerencia de la clase.

Por otro lado, Garmon, M. (1998) se centró en analizar la relación existente entre las actitudes y creencias raciales y la experiencia interracial anterior, así como ciertas características personales. Para ello realizó un estudio de caso sobre tres profesores en formación que realizaron un curso de multiculturalidad en educación pasándoles posteriormente una encuesta sobre actitudes raciales. Los resultados del estudio indicaron que los cursos formativos de este tipo y la experiencia directa pueden ser los métodos más eficaces para los estudiantes que poseen ya actitudes raciales favorables y para los que presentan una capacidad de autorreflexión alta. Al mismo tiempo demostraron que las actitudes y creencias raciales actuaban como un potente filtro a través del cual percibían la información que les era presentada.

Finalmente, otro ejemplo de este tipo de estudios fue el realizado por Pryor, S. (1997) sobre el conocimiento de 758 futuros profesores ante la coeducación, las actitudes igualitarias y las prácticas de clase equitativas en cuanto al género. El análisis de los datos reveló que el conocimiento de estos docentes sobre este tipo de prácticas era generalmente bajo pero que aquellos que presentaban una actitud favorable eran más proclives a adquirir este tipo de conocimiento y utilizar esas prácticas en su enseñanza cotidiana.

Más recientemente, Dunn, K. E. y Rakes, G. C. publicaron en 2011 un estudio sobre las creencias de futuros docentes en formación. En concreto se investigó, sobre una muestra de 185 “preservice teachers”, sus creencias centradas en el alumno, las cuales se

constituyen según el estudio como el mejor indicador de las futuras acciones docentes. Además, los resultados indican que la formación del profesorado puede facilitar el desarrollo de las creencias centradas en el alumno, considerándolas como entrenables, y por tanto, demuestran la necesidad de explorar más esta dimensión dentro de los programas de formación del profesorado.

Finalmente, en otro estudio publicado en el 2012 y llevado a cabo por Caudle, L. A. y Moran, M. J., se analizaron las creencias, y su influencia en la práctica, de tres profesores de Infantil en el periodo que abarca desde su formación inicial hasta su condición de profesores en activo. En concreto se llevaron a cabo tres estudios a lo largo de cuatro años en los que se narra la comprensión de cómo sus creencias y prácticas están relacionadas entre sí. Analizando los datos recogidos mediante entrevistas, completadas con las reflexiones por escrito de los docentes, se concluye que: en el primer estudio las creencias de los profesores en formación eran inicialmente inestables y todavía se estaban constituyendo, en el segundo estudio comenzó a surgir la interrelación entre las creencias y la práctica, y finalmente en el tercer estudio dicha interrelación contribuyó a un aumento de la acción deliberada de maestros en servicio. Este estudio refleja también las implicaciones que para los programas de formación docente tiene el fomento de la auto-reflexión para llegar a identificar y establecer conexiones entre las creencias y prácticas.