

¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula

Mercedes González Sanmamed

Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Experimentales.
Facultad de Humanidades. Universidad de La Coruña (*)

RESUMEN

En este trabajo examinamos la secuencia y estructura de actividades que realiza un alumno en las aulas en las que desarrolla la experiencia de las Prácticas Escolares y reflexionamos sobre su incidencia en el proceso de aprendizaje de la enseñanza.



Actividades académicas y profesionalidad docente

Los profesores y profesoras ordenan la vida del aula diseñando y desarrollando secuencias de actividades en las que se definen las relaciones que se establecen con el alumnado y entre el alumnado, sus actuaciones concretas, la distribución del tiempo y del espacio, los recursos que se emplearán, los contenidos a trabajar, así como el curso de acción a seguir.

Las actividades son, por tanto, elementos claves de la práctica mediante las cuales el profesor explicita su curriculum en acción, y por ello, a través de su análisis,

podemos desvelar el estilo docente del profesorado, su conocimiento y actuación profesional (Gimeno, 1988). Así pues, un profesor puede ser caracterizado atendiendo al repertorio de actividades que propone. Además, el análisis de las actividades constituye un buen recurso para contrastar las relaciones entre las teorías expuestas y las teorías en uso (Argyris et al., 1985), y en general, para examinar las interacciones entre la teoría y la práctica en las actuaciones docentes.

Por todo ello, la reflexión sobre las actividades constituye un aspecto de singular importancia en los procesos de formación del profesorado que facilitará un mejor conocimiento de la profesión docente y con-

(*) Campus de La Zapateira
15071 La Coruña



cretamente de las responsabilidades que han de asumir los profesionales de la enseñanza.

El análisis de las actividades en la formación del profesorado: consideraciones respecto a las prácticas escolares

Entre los componentes que, tradicionalmente, conforman el curriculum de la formación del profesorado, destacan las Prácticas Escolares por su importante aportación en este proceso formativo.

A pesar de las críticas que se han venido denunciando (Zeichner, 1980; Feiman-Nemser y Buchmann, 1988), las Prácticas Escolares siguen siendo una etapa muy valorada en la que se depositan las mayores expectativas de cara al aprendizaje de la enseñanza.

Durante las Prácticas Escolares los futuros profesores tendrán una buena oportunidad para acercarse a la realidad del aula, conocer a los alumnos y los profesores, vivir de cerca los problemas y dificultades de la profesión (Montero y González Sanmamed, 1994).

A pesar de las consideraciones que acabamos de exponer y, sobre todo, de los esfuerzos de investigación que se han realizado, no conocemos con exactitud qué sucede realmente en este período de formación. Debido, básicamente, a las dificultades organizativas y a la escasez de centros de Prácticas y de profesores colaboradores, es difícil garantizar ciertas condiciones de desarrollo de esta fase, así como prever las actuaciones que pueden realizar los tutores o las exigencias a las que van a tener que hacer frente los alumnos en formación.

Pero, si reservamos una parte del proceso de formación al período de las Prácticas, si depositamos importantes expectati-

vas sobre lo que se aprende en esta fase y, más aún, si los alumnos en formación y los profesores en ejercicio señalan este componente como el más decisivo de cara a su preparación para la profesión de la enseñanza, convendría examinar con más detenimiento y profundidad los procesos de formación que acontecen en las Prácticas.

Concretamente, nos interesa desvelar: ¿qué y cómo aprenden los futuros profesores en las Prácticas?, ¿qué influencias inciden en este aprendizaje de la profesión?, ¿se trata de un aprendizaje por observación-imitación del profesor tutor?, ¿qué capacidad de respuesta tienen los alumnos en formación frente a las limitaciones derivadas del contexto en el que desarrollan sus Prácticas?, ¿para aprender a enseñar, los alumnos en formación deberían realizar las tareas que hacen los profesores?.

Buscando respuestas a estas cuestiones hemos llevado a cabo una investigación en la que combinando metodologías cuantitativas y cualitativas nos acercamos al proceso de aprender a enseñar que experimentan los alumnos durante su formación. En el trabajo que aquí presentamos nos ocuparemos únicamente de analizar el desarrollo de las clases de uno de los alumnos que ha participado en el estudio.

Entre las investigaciones que han incorporado o adaptado los análisis de actividades y tareas promovidas, principalmente, por Doyle y Carter (Doyle, 1981, 1983, 1985a,b y c, 1986, 1987; Carter y Doyle, 1987, Doyle y Carter, 1984) hemos revisado los trabajos de Martínez Rodríguez (1992), Parrilla (1992), Rivas (1992), Stodolsky (1991) y, en particular, de Emmer (1986) que analiza cómo cuatro profesores principiantes organizan la enseñanza y las razones que explican las decisiones que adoptan.

Análisis de las actividades desarrolladas por un alumno en formación: el caso de Pedro

Metodología

Nuestro participante, Pedro, es un alumno de 3º de Magisterio de la especialidad de Ciencias Humanas que realiza sus Prácticas Escolares (el 2º trimestre del curso escolar) en un centro público urbano de Galicia en el que se encargará de las materias de Ciencias Sociales en los seis grupos de los tres niveles del ciclo superior.

Metodológicamente nuestro trabajo responde a las características de los estudios de caso. Entre las técnicas de investigación utilizadas señalaremos: seis entrevistas, un diario y diez observaciones de aula. Los análisis que vamos a presentar se han realizado sobre las notas de campo elaboradas a partir de las diez observaciones de clase y las entrevistas de antes y después del desarrollo de cada una de las sesiones.

Después de repetidas lecturas, el proceso de análisis se desarrolló en tres fases (Figura 1):

a) Procedimos a “trocear” cada una de las sesiones identificando las actividades que iban apareciendo y adjudicándole aquella etiqueta que mejor describiera su contenido. Obtuvimos así la *secuencia de actividades* de cada sesión.

b) Para desvelar la *estructura de cada una de las actividades* reconocidas analizamos dos dimensiones:

* Dimensión organizativo-participativa: hemos atendido a los aspectos temporales y espaciales, al número y tipo de participantes y a los agrupamientos.

* dimensión didáctico-curricular: identificamos la dinámica de acción que desarrollaban el tutor, el aprendiz y los alumnos, así como el contenido y los materiales empleados.

c) Análisis comparativos entre la secuencia de actividades de cada sesión y posteriormente la estructura de cada actividad.

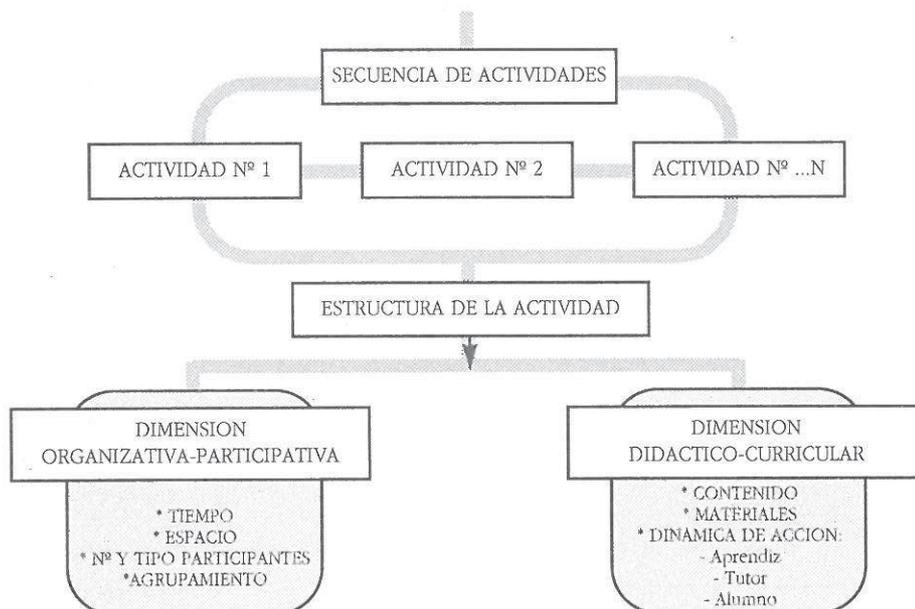


Fig. 1. Proceso de análisis

A través de la comparación entre las secuencias de actividad en cada sesión obtuvimos un perfil general del desarrollo que habitualmente se seguía en la clase y las regularidades que se iban conformando: ciertas rutinas, espacios de tiempo muertos, las actividades más comunes, etc. Además, el análisis de la estructura de cada actividad nos permitió identificar los patrones que se repetían, tanto desde el punto de vista organizativo como respecto a la actuación de las personas implicadas en cada actividad. Particularmente, en nuestra investigación, nos interesaban las acciones y relaciones que se establecían

entre los alumnos, el tutor y el aprendiz, en un doble contexto de aprendizaje: para los alumnos que seguían el tema que se estaba trabajando, y para el aprendiz que estaba haciendo de profesor.

Resultados

Respecto a la *secuencia de actividades* (Figura 2), vemos que suele ser bastante homogénea: se repiten varias veces las mismas actividades, e incluso con la misma ordenación. Así, la secuencia en la que se combinan las actividades etiquetadas

AULA	SECUENCIA DE ACTIVIDADES
7ª A	Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Explicación tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Preparación tareas.
7ª A	Preguntas/respuestas/explicación * Corrección ejercicios * Preguntas alumnos * Corrección ejercicios * Preparación tareas.
8ª A	Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación.
6ª B	Transición de entrada * Corrección ejercicios * Transición * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación.
7ª A	Transición de entrada * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Tareas para casa.
6ª B	Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Lectura tema * Preguntas/respuestas/explicación * Corrección ejercicios * Repaso.
6ª A	Transición de entrada * Proyección diapositivas comentadas.
7ª B	Transición de entrada * Corrección ejercicios * Preguntas/respuestas/explicación * Corrección ejercicios * Dictado de contenidos * Repaso.
8ª A	Transición de entrada * Proyección de vídeo * Trabajo en grupo * Puesta en común.
7ª B	Transición de entrada * Proyección diapositivas comentadas.

Fig. 2. Análisis de la secuencia de actividades de Pedro.

como "lectura del tema" y "preguntas-respuestas-explicación", aparece en las observaciones uno, tres, cinco, seis, dos, cuatro y ocho. Añadiéndose en estas tres últimas las actividades de corrección. La secuencia de actividades es completamente diferente en las sesiones siete, nueve y diez, en las que utiliza medios audiovisuales.

La actividad que más se repite (17 ocasiones) es la que etiquetamos como "preguntas-respuestas-explicación". Esta actividad se emplea tanto para introducir nuevos contenidos, como para el repaso de lo ya estudiado anteriormente. La actividad "lectura del tema" se repite en 16 ocasiones, lo que viene a ejemplificar la dependencia del libro de texto. En seis de las observaciones inicia la clase con algún tipo de presentación que hemos etiquetado como "transición de entrada". Otra actividad común es la de "corrección de ejercicios".

Refiriéndonos a la *estructura de las actividades*, diremos que respecto a la dimensión *organizativo-participativa*: todas las sesiones se desarrollaron en las aulas e implicaban a todo el alumnado del grupo-clase, aunque en determinados momentos se recababa la actuación más directa de un alumno en particular para leer o responder a las preguntas que formulaba Pedro. Los alumnos han permanecido siempre en sus pupitres, sin variar su ordenación, excepto en la proyección de vídeo en la que se organizaron de cuatro en cuatro para el trabajo en grupo.

En cuanto a la dimensión *didáctico-curricular*, observamos que los contenidos difieren en cada observación según la lección del libro que se abordaba. Respecto a los materiales, se ha utilizado en todos los casos el libro de texto y, en la mayoría de las clases de Geografía, mapas físicos y políticos de los continentes. En las clases con audiovisuales, además de los aparatos correspondientes, incorpora el material de

paso necesario. La tutora está mayoritariamente ausente, a veces físicamente, y otras porque permanece ajena a la clase dedicándose a otras cosas. Los alumnos deben estar atentos, leer los párrafos del libro que se les indican y responder al "bombardeo de preguntas" (denominación con la que Pedro alude a la actividad etiquetada como Pregunta-Respuesta-Explicación). En las sesiones de diapositivas deberán comentar, con la orientación de Pedro, el contenido de cada imagen. En la proyección del vídeo, se realizan varias acciones: visionado, toma de notas, trabajo en grupo para responder a las cuestiones entregadas en una fotocopia y puesta en común de toda la clase.

Después de esta descripción derivada del análisis de actividades aplicado, nos interesa retomar las reflexiones con las que iniciábamos este trabajo y, sin olvidar el marco del proceso de aprendizaje en el que situamos nuestra investigación, valorar su potencial de cara a la formación del profesorado: ¿Podremos a través del análisis de cómo enseña Pedro desvelar cómo aprende a enseñar?, o mejor dicho, ¿las decisiones y actuaciones que realiza Pedro para llevar adelante la clase tienen alguna incidencia en su proceso de aprendizaje de la profesión docente?

Discusión e implicaciones para la formación del profesorado

Desde las circunstancias particulares de Pedro

Apoyaremos los comentarios en los informes obtenidos a través de otros instrumentos de investigación -fundamentalmente las entrevistas y el diario-, de manera que podamos fundamentar mejor los análisis que vamos a realizar.

Así, en primer lugar, conviene advertir que Pedro desde la primera semana de Prácticas lleva la total responsabilidad de las clases, lo que provoca ciertos problemas de angustia y confusión ante las exigencias que ello supone, y de urgencia por llevar adelante su actuación de la mejor manera. Y en este sentido, las preocupaciones de Pedro se polarizan en los dos ámbitos que ya hemos utilizado en nuestros análisis: el curricular -que los alumnos aprendan y, sobre todo, aprueben- y organizativo -dominar el control de la clase.

Mientras que en la entrevista previa al comienzo de las Prácticas nos decía que intentaría hacer cosas nuevas, enseñar de forma amena evitando que "chapen" los contenidos marcados, en la entrevista final reconoce que su modelo de enseñanza ha sido tradicional. El análisis de actividades que hemos realizado nos permite penetrar con cierta claridad en la vida del aula y desentrañar las actuaciones de los implicados, principalmente de Pedro.

Acepta el conocimiento establecido en el libro de texto, que será su punto de referencia indiscutible respecto al qué enseñar y su verdadera obsesión está en facilitarle su estudio a los alumnos (sus dilemas se producen en el cómo enseñar). Según nos indica en la 3ª entrevista de proceso, por el bien de los niños y para no desagravar a la tutora, decide seguir su misma metodología, introduciendo sólo pequeños cambios que le permitan llevar la clase más a gusto. Pondrá su énfasis en la explicación, aderezando su discurso con anécdotas sobre los personajes, las batallas, etc. Aunque reconoce que le hubiera gustado trabajar con otros materiales, termina el día demasiado agotado como para ocuparse de buscarlos, seleccionarlos o prepararlos. Sólo la última semana de las Prácticas, y casi en un alarde de valentía, introduce en algunas clases los medios audiovisuales y organiza otros formatos de activi-

dad. Pero las dificultades son tantas (falta de formación para utilizar didácticamente estos medios, cambios en la organización del aula, búsqueda e instalación de los aparatos, elaboración de material de apoyo, ...) que sólo se atreve a correr el riesgo con las clases en las que se siente más seguro y los alumnos le responden mejor.

Su interés por la "producción" le obliga a machacar una y otra vez los contenidos que pondrá en el examen de manera que asegure el éxito de los alumnos en la evaluación. Efectivamente, la mejora de las puntuaciones en las pruebas escritas periódicas le hace reafirmarse en su actuación que asumirá como válida y provechosa.

En un proceso que podríamos denominar de ensayo y error articula una estrategia con la que consigue satisfacer las exigencias que señalamos: El "bombardeo de preguntas" resulta efectivo porque le permite mantener cierto control sobre la clase y, sin demasiado esfuerzo, logra que los alumnos vayan memorizando los contenidos del libro que deben aprender para el examen.

El otro elemento de preocupación para Pedro es el aspecto relacional. En ningún momento renuncia a su máxima de ser amigo de los alumnos y hará todo lo posible por "ganárselos" y "metérselos en el bolsillo", principalmente negociando las recompensas por su buen comportamiento: subirle la puntuación en la evaluación, sugerirles algunas preguntas de los exámenes, defenderlos ante otros profesores o participar en sus juegos en el patio.

Así pues, Pedro, no sólo fue capaz de encontrar una forma de sobrevivir a la dura exigencia de las Prácticas y la responsabilidad del aula, sino que su esquema metodológico le resultó altamente satisfactorio. Al final de las Prácticas, Pedro manifiesta que no tendría ningún problema para seguir las clases todo el año: se ha buscado una fórmula para resolver (y con éxi-

to) las actividades docentes. ¡Ya sabe cómo enseñar!

Su experiencia de Prácticas ha sido especialmente intensa y compleja, teniendo que sobrevivir a los típicos problemas de una persona que nunca había dado clase y que de repente se encuentra delante de 35 niños, como nos comenta en la 3ª entrevista de proceso. Sin embargo, la valora muy positivamente señalando que le ha servido para tener una conciencia real de lo que es la enseñanza. Y aunque nos dice que ha tenido que aprender solo, defiende que la mejor manera de aprender es dando clase y estando con los niños. Entre sus últimas reflexiones, señala como causa principal de sus dificultades la deficiente formación que ha recibido en la Escuela de Magisterio: donde no le han preparado ni para la experiencia de las Prácticas ni para la profesión de la enseñanza. Pero además, la falta de apoyo de la tutora y, en general, del profesorado del centro de Prácticas y de la Escuela de Magisterio, le hicieron sentirse "solo ante el peligro" y se vio obligado a "buscarse la vida" como recoge en su diario.

Desde la mejora de los procesos de formación inicial

Con frecuencia, al igual que Pedro, los alumnos y alumnas de Magisterio se incorporan a los centros de Prácticas con angustia y desconcierto porque tienen la sensación de no saber hacer nada, sobre todo, respecto a cómo preparar y cómo dar las clases. Y las "urgencias de acción" que se generan en el aula les fuerzan a la búsqueda desesperada de recetas para funcionar.

Para algunos, éste podría ser uno de los objetivos a conseguir en las Prácticas: que los futuros profesores aprendieran a desenvolverse con éxito en el complejo

entramado del aula. Asumiendo -aunque de forma implícita- el modelo dicotómico de que primero se aprende la teoría (en la Escuela de Magisterio) y después se va a practicar (en los centros de Prácticas), muchos alumnos tienen la esperanza de que lo aprendido les va a ayudar a resolver con éxito las complejidades de la enseñanza que tendrán oportunidad de experimentar en las Prácticas. Pero en la realidad, este modelo dicotómico no funciona y la necesidad de supervivencia obliga a tomar decisiones no siempre acertadas, o mejor diríamos, fundamentadas. Básicamente, se recurre a dos tipos de mecanismos de aprendizaje: por imitación y de ensayo-error, a través de los que se aprenden y rutinizan las actuaciones que encajan (tal es el caso de Pedro con su "bombardeo de preguntas" que no sólo le garantiza la atención de los alumnos, sino una forma amena de memorizar los datos).

En general, se entiende que en las Prácticas han de actuar como profesores, y tanto profesores como alumnos hacen valoraciones positivas cuando éstos últimos han tenido oportunidades para asumir actividades profesionales. Consideran -a veces implícitamente- que la mejor manera de aprender es haciendo lo que hacen (o ven hacer a) los profesores. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la situación de Prácticas es de por sí estresante y que los alumnos han de responder a importantes y trascendentales cambios (de rol, de lugar, de forma de aprender), quizás no sea del todo adecuado que asuman totalmente las responsabilidades docentes. No debemos olvidar que se trata de una fase del proceso de formación en la que necesitan ayuda porque se generan fuertes necesidades de formación, y cargarles con demasiadas exigencias puede ser contraproducente de cara a su futuro profesional: la táctica del "hundirse o nadar" puede resultar peligrosa y traumática.

A modo de resumen de las reflexiones que estamos realizando diremos que concebimos las Prácticas como una ocasión para seguir aprendiendo a enseñar, en la que deben facilitarse las posibilidades de contrastar y reconsiderar lo aprendido, reconstruyendo el propio proceso de formación a través de un diálogo permanente entre pensamiento y acción. Desde esta última perspectiva, se hace necesario insistir en la importancia de la preparación previa y el apoyo durante y después de las experiencias de Prácticas en centros, asumiendo la formación como un proceso integrado en el que los componentes teóricos y prácticos no se trabajen aisladamente ni en espacios y tiempos exclusivos. El diseño, experimentación y evaluación curriculares en procesos de investigación-acción colaborativa, constituye una estrategia con interesantes posibilidades formativas (González Sanmamed y Fuentes, 1994). En la línea de la formación integrada que defendemos, los análisis ecológicos del aula, y concretamente, el análisis de actividades de clase que nosotros realizamos en nuestra investigación, propician un acercamiento a las aulas y sus diferentes realidades y condiciones que puede resultar ilustrativo para que los futuros profesores perciban algunos de los rasgos definitorios de la enseñanza.

REFERENCIAS

- ARGYRIS, Ch. et al. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CARTER, K. y DOYLE, W. (1987): Teachers' knowledge structures and comprehension processes. En CALDERHEAD J. (Ed). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, 147-160
- DOYLE, W. (1981). Research on Classroom Contexts. *Journal of Teacher Education*. 32(6), 3-6.
- DOYLE, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*. 53(2), 159-199.
- DOYLE, W. (1985a): Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*. 36(1), 31-32.
- DOYLE, W. (1985b). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política del profesorado. *Revista de Educación*. 277, 29-42.
- DOYLE, W. (1985c). Recent research on classroom management: implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*. 36(3), 31-35.
- DOYLE, W. (1986). Classroom Organization and Management. En WITTRICK, M. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 3ª edición. New York: MacMillan, 329-431.
- DOYLE, W. (1987). The classroom as a workplace: implications for Staff Development. En WIDEEN, M. y ANDREWS, I. (Eds.): *Staff development for school improvement. A focus on teacher*. London: Falmer Press, 38-45
- DOYLE, W. y CARTER, K. (1984). Academic task in classrooms. *Curriculum Inquiry*. 14(2), 129-149.
- EMMER, E.T. (1986). Academic Activities and tasks in first-year teachers' classes. *Teaching and Teacher Education*. 2(3), 229-244.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En VILLAR, L.M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 301-314.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. (1994). *Las Prácticas Escolares en la Formación del Profesorado: análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del curriculum en la Reforma*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MONTERO, M.L. Y GONZALEZ SANMAMED, M. (1994). *Los contenidos formativos del practicum: que se puede aprender en las Prácticas*. Ponencia presentada al III Simposium de Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra).
- PARRILLA, A. (1992). Análisis de procesos de clase: una perspectiva ecológica. En MAR-

- CELO, C. (Coord.): *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cin-cel.
- RIVAS, J. (1992). *Organización y cultura del aula: los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford.
- STODOLSKY, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Madrid: MEC-Paidós
- ZEICHNER, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*. 31(6), 45-55.

ANEXOS

ENTREVISTA-OBSERVACION 4 (Pedro)

PARTICIPANTE: Pedro (Especialidad Ciencias Humanas)

AULA: 6º B

FECHA: miércoles - 3'30 a 4'30

ENTREVISTA PREVIA

1ª: ¿Cómo piensas desarrollar la clase?

Al igual que siempre vamos a hablar sobre el texto y a hacer preguntas, ellos también me harán preguntas, yo les contestaré a sus preguntas,...

2ª: ¿Qué esperas conseguir?

Educarles y enseñarles lo que significa el comercio. Diferenciar entre importación y exportación, y lo que significa el turismo en España.

OBSERVACION

Hay mucho jaleo al entrar en la clase: bastantes niños están de pie y fuera de sus pupitres. En general produce la sensación de la típica clase desordenada: hay papeles por el suelo, los pupitres no están alineados, y la decoración es prácticamente nula. Lo más agradable es el sol que, después de tener una mañana fría y lluviosa se ha atrevido a salir, e invade la clase al entrar por sus cuatro ventanas. Frente a las ventanas en la pared de la puerta sólo hay un perchero pequeño. En la pared del fondo está el encerado y un armario, delante del cual se sitúa la mesa del profesor. Los alumnos se distribuyen en dos filas con pupitres por parejas (la de la ventana y la del centro) y otra fila (en la pared de la puerta) de un solo pupitre.

Pedro ya me había advertido de que no era precisamente la clase en la que se sentía a gusto, sino más bien todo lo contrario. Este desagrado lo hizo notorio nada más entrar al llamar a Carlos y decir gri-

tando y con firmeza que cogiera un pupitre y una silla y los colocara al final para que yo me sentara. Su crispación es en parte comprensible porque ésta fue la única clase hasta ahora que al verme empezaron a silbar y a chillar como locos.

Después de esta primera orden, Pedro, manteniendo su rigidez les avisa de que hoy no va a ser como otras veces que se portan mal, porque no se lo va a permitir en lo más mínimo, y que al primero que se pase lo echa fuera. Además de decirlo en general se lo dice en alto a varios niños: Juan, Sergio, Laura y Elías.

Se lo repite muy severamente para que no les quepa duda de que lo hará si lo provocan.

Pedro se ha situado al lado de la mesa del profesor y con los brazos cruzados les dice en qué va a consistir la clase de hoy y lo que tiene previsto hacer el próximo día. Uno de los alumnos muy alterado protesta porque en 8º vieron una película y a ellos no se la puso. Pedro aprovecha la oportunidad para decirles que tienen opción a ver un vídeo y diapositivas si se portan bien y le demuestran que se lo merecen.

Siguen los comentarios y Pedro, elevando bastante la voz le pregunta al delegado qué viene para hoy. Les vuelve a recalcar que se porten bien.

Varios contestan a la vez para responder a la pregunta que hizo al delegado. Enseguida Pedro manda a Laura que empiece a corregir el primer ejercicio y les pide de nuevo silencio. Contesta la misma alumna que leyó la pregunta. Pero Pedro se la traslada a otros alumnos y además les manda poner ejemplos, en este caso referidos a los medios de comunicación de masas e individuales.

Confirmando la primera impresión de que son niños muy inquietos, ante la mínima se alborotan. Se están moviendo todo el tiempo, columpiándose en la silla, jugando con los bolígrafos, con los estuches, molestando al compañero,... En general están pendientes de mi presencia: miran hacia atrás y hacen comentarios.

Laura lee el siguiente ejercicio y además su respuesta, Pedro reclama la de varios de sus compañeros. En este caso pide que la completen y les pregunta a los tres que tienen la mano levantada. Vuelve a dar otra pasada por la clase haciendo otras cuestiones colaterales que apoyen o refuerzan la respuesta a esta pregunta.

Si el alumno preguntado se equivoca, enseguida se levantan varias manos y se impacientan por contestar; algunos ante su falta total de control dicen la respuesta aunque le haya preguntado a otro. Con ello el nivel de ruido aumenta y la tensión se dispara. Luis a veces toma en consideración a los que levantan el brazo y les da la oportunidad de responder, pero otras, generalmente cuando pregunta a los menos dotados, les pide que bajen la mano, que ya ha preguntado a su compañero.

Ahora el ejercicio se refiere al lenguaje publicitario. Juan apunta la idea de que los anuncios no siempre dicen la verdad. A Pedro le parece una consideración muy interesante y así se lo hace saber. Tres alumnos ponen ejemplos en los que demuestran el engaño de la publicidad. Pedro parece mostrar satisfacción por la sugerencia de Juan, que suele destacar porque le llama continuamente la atención para que se calle y atienda.

Otro alumno sigue con la corrección. Varios levantan la mano y comienzan a decir la frase de la respuesta para que Pedro les permita contestar. El les mira muy serio y con una voz fuerte les deja claro que sólo hablará el que él se lo mande. Conti-

nuamente les llama por su nombre para que se callen.

Pedro está bastante tenso y tiene que esforzarse y gritar para hacerse oír y mantener la autoridad. Aunque a veces se aproxima al pupitre del alumno al que riñe, su posición básica está detrás de la mesa del profesor.

Van diciendo medios de transporte y un alumno cita los carruajes antiguos; entonces otro recuerda qué bonitos eran los coches antiguos. Otro alumno interviene para enseñar una página del libro en la que hay fotografías de coches antiguos; Pedro le pide la página para que todos lo puedan observar.

Cuando se producen estos detalles que le están dando una pauta de que le están siguiendo la materia, Pedro parece mostrar más comprensión y dulzura, por lo menos abandona instantáneamente el rol de sargento que desempeña con esta clase.

De nuevo les amenaza con echarlos de clase y como ya les advirtió al principio (aunque personalmente creo que no les hizo mucho efecto) si esto sucede no les dejará entrar hasta el mes de mayo y se les mandará un informe a los padres.

Sigue otro alumno corrigiendo el siguiente ejercicio y antes de que conteste le pide a otro que está distraído que responda. Como no sabe contestar, Pedro le pide que atienda, que si no le pondrá en primera fila.

Va enlazando unas preguntas con otras, de las del principio a las del final y viceversa, con lo que el tema queda supermachacado. Además repite varias veces la misma pregunta formulada de diversas maneras a distintos alumnos.

Al terminar los ejercicios les pregunta dos veces si han entendido y si hay alguna duda. Carlos le pregunta si está bien su respuesta a la última cuestión corregida; Pedro se sitúa a su lado y le escucha atentamente, los otros alumnos también han

bajado el volumen de sus voces. Al terminar Pedro le dice dos veces: ¡Muy bien! ¡Muy bien!. Dirigiéndose a la clase les ordena que todos deben copiar la respuesta de Carlos porque está muy bien explicado.

Pedro nombra a tres alumnos por la lista y les pregunta personalmente si entendieron. Juan le dice que él no entiende la frase del libro de que los países industrializados son ricos. Pedro se lo explica con atención y esforzándose en que lo entienda, en una actitud de aceptación y consideración. Juan le dice ahora qué pasa si un país no quiere vender sus productos. Esto motiva que Pedro les introduzca el tema de los intercambios comerciales. Para que lo entiendan mejor, Pedro les pone el ejemplo de la situación en la que se encuentran Sergio y David, que tienen uno un lápiz y otro un bolígrafo y cada uno necesita lo que tiene el otro. Ellos se dan cuenta perfectamente de que es preciso que se pongan de acuerdo para intercambiarlo.

Son aproximadamente las cuatro y diez, acaba de entrar la tutora que después de decir buenas tardes se coloca en la mesa del profesor y se dedica a sus trabajos.

Un alumno pregunta cómo es que se produce la energía maremotriz. Pedro les explica que aprovechando la fuerza de las mareas, y les recuerda si alguna vez en la playa tuvieron oportunidad de observar el movimiento de las mareas. La clase asiente y dos alumnos cuentan dos anécdotas sobre lo sucedido a dos personas que casi las lleva la marea.

Pedro les pregunta cuándo es la próxima clase, le dicen que el viernes, entonces les comenta que ese día terminarán de explicar y que el lunes será el examen. Como hay muchas protestas les dice intentando razonar que no pueden demorarlo más porque 6ºA ya lo hizo. De nuevo le recriminan con el asunto del vídeo y las

diapositivas, él les dice que si se portan bien se lo pondrá en el tema siete referido al origen del hombre. Esto les provoca una gran alegría: es curioso ver cómo les anima escapar de la rutina.

Manda leer a uno en el tema 6 punto 4 con el que darán por finalizada esta lección. Al leer el primer punto les dice si lo entendieron y les repite los aspectos fundamentales de este párrafo. Como siempre intercala preguntas para asegurarse de si están comprendiendo. En concreto justo después de explicarlo él y de varias respuestas de alumnos en clase, les suele preguntar a Efrén y a Rosa María que pocas veces saben contestar porque además de que casi siempre están despistados, no tienen la suficiente fluidez ni verbal (como he podido comprobar cuando eran capaces de articular alguna respuesta) ni seguramente mental.

Ahora están comentando las relaciones comerciales entre los países desarrollados y subdesarrollados. Juan plantea la duda de que Japón a pesar de no tener riqueza sí es una potencia. Pedro les dice a la clase si alguien sabe responder. Entre varios alumnos van dando respuestas que permiten aproximarse a una explicación razonable; Pedro añade que como producen mucho tienen dinero para comprar lo que les falta. Les dice por ejemplo que los coches japoneses son muy baratos porque como fabrican muchos les cuesta menos. Creo que no todos están de acuerdo y, de todas formas, hablar de los coches ha levantado un gran bullicio. En esta ocasión Pedro, para que se callen, les dice que de su comportamiento dependerá que el examen sea de una manera o de otra.

Un alumno dice que los coches japoneses serán más baratos en Japón pero al traerlos a España ya se hacen caros. Pedro acepta parcialmente la crítica y le comenta que algunos como los deportivos sí, pero en general no.

Manda leer a otro alumno la siguiente pregunta. Aquí les habla de importación y exportación. Les va preguntando el significado de esos términos, y a continuación los productos que importa y exporta España. Le pregunta a Efrén qué exporta España y le contesta que naranjas, Pedro le contesta que eso lo dijo él, que quiere que le diga lo que pone el libro. También le pregunta qué importa España; sus respuestas no son muy brillantes. Repite estas preguntas a varios alumnos. Cuando alguno se equivoca, los demás se ríen un poco y le dicen que al revés. Pedro vuelve a preguntarles si tienen alguna duda. Laura le pregunta si puede leer el punto tres. Aca-ba de tocar el timbre y Pedro le dice que no, que ya se tiene que ir.

Uno dice en alto si hacen el esquema, Pedro parece no oírlo porque está hablando con la tutora y no le responde. Pero a los pocos segundos se dirige a la clase que ya casi es una feria y elevando la voz les manda hacer en casa el esquema y los ejercicios. Obviamente algunos niños de la clase insultan al niño que ha preguntado por los deberes.

ENTREVISTA POSTERIOR

1ª: ¿Cómo se desarrolló la clase?

Muy positiva, creo que aprendieron bien la diferencia entre exportación e importación, creo que aprendieron bien esos conceptos. También cuáles son las necesidades de España, lo que exporta e importa, el comercio en general, y el turismo.

2ª: ¿Qué objetivos has conseguido?

Yo creo que se consiguieron los objetivos porque los niños han respondido bien: les puse ejemplos y ellos los identificaron. Y en ese sentido el éxito de la clase estuvo en que yo les cambio los ejemplos del libro y se los pongo de su contexto para que los entiendan mejor.

OBSERVACION 4.B

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

AULA: 6º B

TIEMPO: 50 minutos.

ESPACIO: Aula de clase.

AGRUPAMIENTO: Cada alumno está en su pupitre. Hay dos filas con pupitres por parejas y una fila de un solo pupitre.

ETIQUETA SECUENCIA: Corrección de ejercicios y lectura-explicación del tema.

1) FORMATO ACTIVIDAD: Transición de entrada.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD:

Dimensión Organizativo-participativa:

* **Participantes:** Toda la clase, especialmente los alumnos a los que el aprendiz avisa de un modo especial.

Dimensión Didáctico-curricular:

* **Contenido:** No se trabaja ningún contenido instruccional, el propósito es conseguir cierto orden en el aula para poder iniciar la sesión de trabajo y explicarles en que va a consistir la clase de hoy y del día siguiente.

* **Materiales:** ninguno.

* **Dinámica de acción,**

aprendiz: Les ordena que se callen y que se sienten, les avisa de va a ser muy exigente con su comportamiento y les amenaza con tomar medidas coercitivas si no se portan debidamente.

tutora: No está en el aula.

alumnos: Están muy alborotados, la mayoría se encuentra fuera de sus pupitres.

2) FORMATO ACTIVIDAD: Corrección de ejercicios.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD:

Dimensión Organizativo-participativa:

* **Participantes:** Los alumnos que son elegidos para leer y responder a los ejercicios, y otros que responden sin

que se lo manden. En general la clase es muy inquieta: hablan, se mueven, molestan a los compañeros, etc.

Dimensión Didáctico-curricular:

* **Contenido:** Corregir los ejercicios del tema que explicó en la sesión anterior.

* **Materiales:** Libro de texto y libretas de los alumnos.

* **Dinámica de acción,**

aprendiz: Constantemente riñe a los alumnos por su mal comportamiento. Señala a los que tienen que leer los ejercicios y contestar sus preguntas. Además plantea cuestiones relacionadas con el tema que están trabajando y que no vienen en el libro, para reforzar, recordar y explicar otras cuestiones que le parecen importantes en esta lección. A veces les manda poner ejemplos para comprobar si de verdad han entendido lo que están estudiando. Está bastante tenso, les grita para reforzar su autoridad y asegurarse de que le oyen por encima del barullo que hay en el aula. Les amenaza con echarles de la clase. Repite varias veces la misma pregunta a varios alumnos y en distintos momentos para cerciorarse de que van aprendiendo el tema y obligarles a estar atentos. Finalmente elogia la respuesta de uno de los alumnos más problemáticos y pide a la clase que la copie. Responde a las dudas que le plantean dos alumnos.

tutora: No está en la clase.

alumnos: Hay unos alumnos a los que el aprendiz manda leer y contestar el ejercicio, pero en muchos casos sus compañeros contestan a la vez e incluso antes de que ellos terminen de leer la pregunta. Algunos levantan el brazo para hacer ver al aprendiz sus deseos de intervenir y se impacientan si no les deja contestar. Su comportamiento empeora a lo largo de la clase: se columpian en las sillas, hacen comentarios

inapropiados, molestan a los compañeros, ... Dos alumnos piden al profesor que les aclare dos cuestiones relativas a los países industriales y a la energía maremotriz.

3) FORMATO ACTIVIDAD: Transición.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD:

Dimensión Organizativo-participativa:

* **Participantes:** Toda la clase.

Dimensión Didáctico-curricular:

* **Contenido:** No se trabaja ningún contenido instructivo. El aprendiz les informa de que en la próxima sesión terminarán con este tema y en la siguiente realizarán el examen.

* **Materiales:** Ninguno.

* **Dinámica de acción,**

aprendiz: Les informa del desarrollo de las dos sesiones de clase que van a tener. Ante la demanda de la clase, les promete ponerles un vídeo y diapositivas si se portan bien.

tutora: Entra en la clase y se sitúa en la mesa del profesor a trabajar en sus cosas.

alumnos: Protestan por la fecha del examen. Le recriminan al aprendiz que no les ponga una película como hizo con los de 8º.

4) FORMATO ACTIVIDAD: Lectura párrafo del tema.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD:

Dimensión Organizativo-participativa:

* **Participantes:** Toda la clase, especialmente el alumno que lee en alto.

Dimensión Didáctico-curricular:

* **Contenido:** El tema se refiere al comercio, y concretamente a las relaciones comerciales entre países desarrollados y subdesarrollados.

* **Materiales:** Libro de texto.

* **Dinámica de acción,**

aprendiz: Pide a un alumno que lea el párrafo de la lección.

tutora: Está trabajando en sus cosas.
alumnos: Uno lee en alto; los demás, con distinto grado de implicación, le siguen por sus libros.

5) FORMATO ACTIVIDAD: Preguntas-respuestas-explicación.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD:

Dimensión Organizativo-participativa:

* **Participantes:** Varios alumnos de la clase son requeridos para responder a las preguntas del aprendiz. Algunas también plantean al aprendiz sus dudas.

Dimensión Didáctico-curricular:

* **Contenido:** Siguiendo los contenidos que se leyeron anteriormente en el primer párrafo de la lección, se tratan también otros aspectos relacionados.

* **Materiales:** Libro de texto.

* **Dinámica de acción,**

aprendiz: Hace las preguntas a los alumnos, corrige y completa sus respuestas, y añade nuevas informaciones relacionadas con los temas tratados. Cuando el alboroto aumenta les manda callar y les amenaza con ponerles el examen difícil.

tutora: Trabaja en sus cosas.

alumnos: Aquellos que señala el aprendiz responden a sus preguntas.

6) FORMATO ACTIVIDAD: Lectura párrafo del tema.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD:

Dimensión Organizativo-participativa:

* **Participantes:** Toda la clase, especialmente la alumna que lee en voz alta.

Dimensión Didáctico-curricular:

* **Contenido:** El párrafo que leen se refiere a las importaciones y exportaciones.

* **Materiales:** El libro de texto.

* **Dinámica de acción,**

aprendiz: Delante del encerado, frente a la clase, señala a una alumna para que lea en alto el párrafo de la lección.

tutora: Trabaja en sus cosas.

alumnos: Una lee el párrafo, los demás siguen la lectura por su libro.

7) FORMATO ACTIVIDAD: Preguntas-respuestas-explicación.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD:

Dimensión Organizativo-participativa:

* **Participantes:** Toda la clase atiende a las explicaciones y participa en los debates que se generan.

Dimensión Didáctico-curricular:

* **Contenido:** Se trabaja sobre los conceptos de importación y exportación.

* **Materiales:** Libro de texto.

* **Dinámica de acción,**

aprendiz: Les pregunta por el significado de los conceptos "importación y exportación". Les pide que pongan ejemplos. Repite estas preguntas a varios alumnos de la clase.

tutora: Trabaja en sus cosas.

alumnos: Responden a las preguntas que les plantea el aprendiz.

SUMMARY

The purpose of this study is to examine the sequence and structure of academic activities organized by one student teacher in the classes assigned in the student teaching and to reflect about the effects on learning to teach.

RESUME

Dans ce travail on analyse la séquence et l'structure des activités académiques organisées par un futur professeur pendant un stage de formation initial et on présente des réflexions autour des effets sur le processus d'apprentissage de l'enseignement.