

El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo

Fernando Ballenilla
Asesor de Ciencias Experimentales.
CEP d'Alacant(*)



RESUMEN

Basándose en el relato histórico de un caso de asesoramiento a un profesor, para el cambio de su modelo didáctico, se concluye que su epistemología personal tiene un gran peso en este proceso. También se avanzan algunas indicaciones para casos similares.

Introducción

En la actual etapa de reforma del sistema educativo existe un acuerdo general en que una de las variables fundamentales es el Profesor, ya que en definitiva va a ser éste quien la interprete y la ponga en práctica.

En el aspecto interpretativo van a ser determinantes sus concepciones epistemológicas particulares.

En su vertiente práctica, las propuestas de la reforma serán valoradas por los profesores desde el punto de vista de su modelo didáctico personal.

Dicho modelo didáctico podríamos considerarlo como una adecuación de su comportamiento profesional a unos principios, no necesariamente explícitos, que tienen su origen en la síntesis de:

a) sus concepciones epistemológicas particulares, ya que "las concepciones que los profesores tienen acerca del conocimiento y de la manera de facilitarlo determinan en gran manera las opciones de di-

seño, intervención y evaluación que han de tomar en la práctica" (Porlán 1989; 1986),

b) su experiencia práctica anterior,

c) la adecuación de su comportamiento al contexto complejo en el que se desarrolla su actividad profesional, aula, centro, etc.

Desde este punto de vista cobran gran actualidad preguntas como: ¿Cuál es el modelo didáctico de un profesor? ¿Cómo investigarlo? ¿Dicho modelo es coherente con la reforma que se pretende? ¿Qué estrategias existen para el cambio? ¿Tienen éxito?

Lo que sigue es el relato de un caso de investigación acción con un profesor alrededor de estos problemas y una reflexión sobre el mismo a modo de epílogo.

Antecedentes

Mi contacto con Pedro, el profesor en cuestión, se produjo durante el desarrollo de un curso de actualización de conoci-

(*) Avda. d'Aguilera, 1, 2ª.
03007 ALACANT.

mientos que realicé en el CEP d'Alacant; dicho curso estaba diseñado intentando ajustarse a un modelo didáctico de tipo sistémico e investigativo (García, 1988; Cañal, 1988).

Al finalizar éste, y a resultados de mi ofrecimiento a entrar en clase con quien me lo solicitase para intentar aplicar una metodología similar a la del curso, me pidió asesoramiento para intentar hacer las clases más "divertidas". Pienso que en esto influyó que el curso le resultó una experiencia positiva. La razón concreta de que solicitase asesoramiento fue una serie de problemas con los primeros de BUP que ponían en quiebra su modelo didáctico personal.

Para iniciar el asesoramiento y con el objetivo de que éste no se quedase en una especie de demostración ilustrativa por mi parte, sino que contribuyese a una evolución del modelo didáctico de mi compañero, era necesario realizar una triangulación para obtener datos más precisos sobre su modelo didáctico, así como para provocar una reflexión del propio Pedro sobre éste.

De manera que decidí iniciar mi relación con él con una entrevista de tipo semiestructurada (Porlán, 1989), teniendo además previsto proponerle la observación de alguna de sus clases, así como entrevistar a algunos de sus alumnos (Cañal, 1988).

En mi primera relación de asesoramiento quedé muy sorprendido, pues esperaba por mi parte una intervención técnica de diseño de una unidad didáctica y se encontró con que le puse como condición para seguir que le tenía que hacer una entrevista y observar sus clases. Aceptó, le hice la entrevista en ese mismo momento y fue una sorpresa que en vez de que nos pusiésemos a preparar el tema sacase el magnetófono y que la comenzásemos; no se lo esperaba en absoluto. Con todo, fue muy distendida y agradable, tomando café en su casa (anexo I).

En lo que se refiere a las observaciones de clases, negocié con él hacer dos, una en tercero y otra en primero de BUP, y se negó a una grabación en video. Durante la observación de las clases, le sorprendió muchísimo que no le observase fundamentalmente a él sino más bien a los alumnos (anexos II y III).

Con el material obtenido preparé un informe sobre su modelo didáctico. En éste explicité claramente mis puntos de vista; pienso que es mejor en general, pues no hacerlo puede crear recelos y ansiedad (¿qué pensara éste?, ¿le parecerá bien lo que hago?); poner las cartas sobre la mesa lo más pronto posible clarifica la situación, elimina ansiedad, y el profesor asesorado tiene un punto de referencia más a la hora de valorar mis opiniones.

Informe sobre el modelo didáctico de Pedro

Advertencia inicial:

Hasta el momento me he abstenido de enunciar juicios de valor; el objetivo de esto era no influir ni condicionar tus respuestas durante la entrevista ni durante tu actuación en las clases. Ahora llegó el momento de que los haga, pero... ¡atención!, son juicios de valor sobre el modelo didáctico que utilizas, no lo son sobre tí, por muy ligado que te sientas a tu modelo didáctico. Una vez hecha esta advertencia ya puedes seguir leyendo.

Nota:

Lo escrito entrecomillado corresponde a frases transcritas de la entrevista grabada o a notas tomadas de la observación de las clases.

INFORME:

En base a los datos disponibles, dos observaciones de clase (anexo II y III), y una entrevista grabada (anexo I), está claro que se trata de un modelo didáctico

muy generalizado entre el profesorado; en numerosos escritos de didáctica se lo denomina "tradicional", término que nos informa además de que se trata del modelo didáctico que, por lo general, utilizaron nuestros profesores con nosotros, lo que explica, a su vez, que esté muy extendido.

Se caracteriza porque se da mucho peso a la explicación del Profesor, como tuve ocasión de observar en las clases (64 minutos frente a 11 de actividad exclusiva de los alumnos y 18 de actividad dirigida con explicación):

"Yo creo que es fundamental en 1º la explicación del Profesor".

Esta circunstancia determina, en gran parte, el tipo de organización del aula:

"Los ponemos de uno en uno, y para mi gusto están más atentos y por lo menos más callados".

El único o, cuando menos, el principal recurso didáctico es la exposición oral por parte del Profesor:

"tengo que hacer uso del rollo, de hablar y de hablar, algún dibujo que otro, y me agarro a las diapositivas y a los videos, y ya está, yo no sé hacer otra cosa. Además no es que no sé hacerla, es que no se me ocurre nada más".

En ocasiones durante la exposición verbal utilizaba el método mayéutico:

"Vuelve a hacer una nueva pregunta que contesta el mismo alumno. El Profesor algo brusco: ¡Te pregunto cómo actúa una planta sobre la superficie de la Tierra afectándola!

Esto crea una respuesta inducida del alumno: Las raíces.

Esta respuesta da pie al Profesor para hilar una nueva explicación (Observación de clase)".

"Explicación por parte del Profesor. Sigue una secuencia de preguntas con respuesta inducida que posibilitan una nueva explicación (observación de clase)".

Como objetivo fundamental de la actividad del Profesor, se espera obtener de los alumnos una asimilación de contenidos:

"A mí me interesa que cuando yo les pregunto lo que se ha explicado en clase o lo que se han tenido que estudiar que se lo sepan".

Y el objetivo de la evaluación es fundamentalmente ése:

"Los exámenes que pongo son la mayor parte de las veces de tipo memorístico".

"Yo evalúo fundamentalmente con un examen y alguna nota de clase, pero todo se refiere a lo mismo, a preguntas contestadas bien o mal".

Por otra parte los conocimientos que se pretende enseñar a los alumnos están totalmente descontextualizados, y el único criterio para seleccionarlos es de tipo academicista:

"La importancia que doy a los conocimientos que explico no está en función de la aplicación que tienen éstos, pero sí en función de la importancia que tienen para cursos siguientes, es decir si son básicos o no."

Además los alumnos deben de percibir esos contenidos como algo dogmático, no vivo, ya que:

“Se mete uno demasiado en lo que es el texto, y no te dedicas a ese tipo de cosas [relativizar la “verdad científica”], en primero si no saben lo que es una cosa básica, ¿se van a plantear si esto es verdad, si cambiará, o vendrá otro que diga o demuestre lo contrario? En tercero o en COU a lo mejor se puede llegar a eso, y que vean que las cosas no han sido iguales siempre, y que al cabo de unos pocos años se ha descubierto otra cosa, y que eso lo seguimos estudiando. Pero vamos, con estudiar lo que se sabe, o un poquito de lo que se sabe, tenemos bastante”.

“Cada pregunta tiene una contestación correcta, aunque la digas con diferentes palabras, pero tendrá una respuesta correcta nada más; teniendo en cuenta el tipo de preguntas que yo pueda hacer, que respondan muy variado no puede ocurrir porque una de las variaciones estará mal, seguro.”

A esa visión estática de la ciencia contribuye también la no integración junto con los contenidos de los procesos científicos:

“A niveles más altos sí (se puede tratar de cómo trabajan los científicos), pero en primero...; sobre cómo los científicos han llegado a un producto, habrá cosas en primero, no sé cuales, que a lo mejor se puede hacer, en COU habrá otras, por ejemplo la lectura de Investigación y Ciencia, pero.... pero a nivel de primero, pienso que... que no sirve de nada, vamos”.

Con estos antecedentes no es extraño que para que los alumnos estudien haya que chantajearlos con los exámenes y las notas:

“Si yo supiera que los chiquitos estudian, los exámenes no tendrían ningún sentido, y no los haría; me sirven para obligarlos un poco a que estudien y trabajen en casa sobre lo que se ha explicado en clases”.

“El miedo de sacar mala nota o las ganas de sacar mejor nota o de no suspender depende de lo que vaya a pasar en casa cuando lleguen los suspensos”.

Esta situación llega a desvirtuar la esencia de la actividad docente, convirtiéndose para los alumnos en una búsqueda del aprobado independientemente de si han aprendido o no:

“En la mayor parte de los casos por lo menos, no de que el alumno vea que va a suspender eso y que quiere decir que no se lo ha estudiado bien, no.... no, yo creo que en la mayor parte de los casos no se preocupan de eso, por lo menos en primero”.

Este modelo didáctico no atrae lógicamente a los alumnos, lo que lleva a frecuentes problemas de disciplina y atención, sobre todo en 1º, en que los alumnos tienen más vitalidad, y también porque todavía no han sido seleccionados, como en tercero y COU, los alumnos que se adaptaban mejor al sistema:

“Las clases de 1º no son lo suficientemente agradables, las de 3º y COU sí, y sin embargo uso un método prácticamente igual.”.

"...puesto que en tercero y en COU cuentas con una serie de cosas que en primero no cuentas, la edad y la madurez del alumno, entonces allí es mucho menos problemático".

Es más, en casos de alumnado difícil, mantener dicho modelo lleva al profesor a adoptar comportamientos que íntimamente rechaza:

"Yo entiendo que las clases en primero son en plan autoritario, en plan de llegar allí y : tú siéntate; tú no te muevas...; y pienso que no debe ser así, y con eso no quiero decir que se puedan mover y hablar cuando quieran..."

"Realmente la diferencia que hay entre las clases de 1º y las otras es la forma de entrar en clase. Yo me he dado cuenta que cuando he entrado en clase, sobre todo estos últimos años, con buena cara, y amigos de ellos, que también lo se hacer, me ha ido mal..., me ha ido mal, y al cabo de los cinco días ya tenía a los alumnos armando follón, y el año pasado entré en clase como si tuviera contra ellos algo gordísimo, serio...y tal, a lo mejor al pronto, les sorprende y les disgusta, les coarta, todo, de acuerdo. Pero a lo largo del curso, como yo no soy así, pues de vez en cuando te sale tu forma de ser normal, entonces eso a ellos les agrada, el ver que no eres ese ogro, ni eres tan estúpido, y se ríen, se ponen tan contentos, y al final de curso, pues nada, tan amigos".

"Yo no los trato mal ni nada de eso, solo que entro en clase con

un poco de mala sombra al principio y luego pues intento ir levantando la mano y acercándome un poco más a ellos, porque si no la experiencia me ha demostrado que cuando pasa una semana es que ya..., ya no puedes, entonces ya vienen las faringitis... y las historias estas, entonces he visto que empezando en ese plan tonto o estúpido desde el principio me va mejor".

No es extraño que el principal objetivo que el Profesor pretenda obtener de este proceso de asesoramiento sea conseguir unas clases agradables:

"Lo que más me interesa en el funcionamiento de la clase es que la clase sea agradable, porque pienso que es la única forma de que de verdad se enteren de algo la mayoría, (porque hay los buenos que se enteran aunque sea desagradable, porque van a estudiar). Si la clase es desagradable se va al traste todo: ni explicar, ni se enteran, ni nada de nada. Me importa que la clase sea agradable, pero también que luego se lo sepan".

"Mi idea era ver una forma más agradable, tanto para ellos como para mí, de soltar el «rollo»".

Sin embargo, la cuestión no está en hacer las clases agradables para soltar el «rollo» o para que aprendan, sino en conseguir que aprendan durante las clases para que así estas sean agradables.

Para esto no hay recetas, y hay múltiples factores que influyen en la situación de enseñanza/aprendizaje y que condicionan la solución (?) adecuada para cada caso.

Yo pienso que en nuestro caso se trataría de:

* Iniciar una reflexión sobre los objetivos que pretendes que los alumnos hayan alcanzado al finalizar el curso.

* Centrar el proceso de enseñanza/aprendizaje no sobre los contenidos sino sobre los alumnos.

* Mantener un proceso de reflexión continua sobre la propia actividad docente.

* Iniciar un proceso de cambio de modelo didáctico hacia otro mas cercano a la Teoría Constructivista del aprendizaje.

La principal dificultad que preveo en este proceso son las reservas hacia el "follón", inevitable en un curso con 40 alumnos si se utiliza un modelo didáctico cercano a la teoría constructivista, que propone que los propios alumnos tengan una actitud activa a la hora de construir su propio aprendizaje.

"No aceptaría meterme en una experiencia en la que se armase follón en clase; a mí me desagrada que en una clase donde se supone que se esta trabajando se arme follón, se arme jaleo, levantándose, moviéndose..., a mí eso me desagrada, y pienso que no es forma de trabajar. No veo muy claro que se pueda trabajar así".

"...que no, ya he dicho antes que no, yo necesito una clase en silencio y ordenada para poder trabajar".

También otro problema es la falta de confianza en la capacidad y potencialidad de los alumnos para llevar adelante y funcionar de otra manera:

"Cuando leen no sacan conclusiones correctas en absoluto [los de 1º]".

"Yo creo que es fundamental en 1º la explicación del Profesor".

"El hecho de que en clase oigas cosas erróneas, aunque sea por parte de los compañeros, puede hacer que sí cojan ideas que no están bien."

"Yo recuerdo una experiencia de trabajo de este tipo cuando estaba en sexto, con 15 años, éramos unos 35 o 40, estábamos hablando, pero éramos, si no más maduros a nivel de persona, sí más cultos que los quinceañeros de ahora. Recuerdo que allí se hablaba, pero se hablaba por turnos levantando la mano, pidiendo la palabra, y nunca hablaban dos a la vez, y yo no sé si porque éramos mas educados... Hoy en la elección de delegados se ha armado la de San Quintín, y los he mantenido yo..., en fin los he tenido callados dentro de eso, y sin embargo he tenido que repetir un montón de veces: callar, callar; y eso ha sido eligiendo a un delegado, con que si nos ponemos a cada uno dice tal y cual, y yo follón no".

En cualquier caso si decides continuar en este proceso, las dos anteriores no serán las únicas dificultades con las que te encontrarás, aparecerán otras nuevas e insospechadas, pero ¡vale la pena!

Fernando

El asesoramiento en el aula

Cuando se lo dí, acordé con él entrevistar a sus alumnos, y así lo hice con un grupito de primero y otro de tercero que eligió.

Decidimos una serie de preguntas para hacer a los alumnos. Realicé la entrevista a los alumnos de primero, y desgraciadamente, por error, no la grabé, la de tercero sí.

Las entrevistas confirmaban que se trataba de un profesor competente:

“Entrevistador: ¿Comparado con el resto de los profesores, sin decir nombres?”

Alumnos: Mucho mejor que los demás.

Entrevistador: ¿Pero en qué sentido mejor que los demás?”

Alumnos: Yo creo que explica muy bien. No te lío. Hay profesores que comienzan a explicar, se pasan a otra cosa, se vuelven a pasar y tu dices: ¡jolines! ¿no estaba explicando esto? ¿por qué nos cuenta ahora esto otro?”

Y acusan también los problemas del modelo didáctico utilizado.

A raíz de la lectura del informe, me solicitó aclaración sobre algunos de los puntos que tocaba, así como del mismo proceso, para lo cual le proporcioné los siguientes documentos:

- Una crítica de la didáctica tradicional y de la mayéutica, escrito por un seguidor de Piaget (Aebli, 1973).

- Dos fichas didácticas, una sobre la triangulación (Ortega, 1987) y otra sobre el diario escolar (Porlán, 1987).

- Otro artículo de Cuadernos de Pedagogía sobre el diario escolar (Torres, 1986).

- Un escrito de Stenhouse sobre el papel del profesor y la investigación acción (1984).

En este punto, nos pusimos a diseñar un tema del programa de primero de BUP, pues así lo habíamos acordado durante la negociación.

Durante el diseño, Pedro volvió a manifestar su escepticismo sobre cualquier modelo distinto del tradicional y puso una serie de pegos al modelo propuesto por los documentos que le proporcioné; todas

las pegos fueron muy comprensibles: número de alumnos, que éstos están poco habituados, etc., sólo hay una que no compartí: su preocupación por la previsible lentitud, ya que no podríamos cumplir los programas.

Después de leer la transcripción de las entrevistas a los alumnos (anexos IV y V), hizo varios comentarios:

“Que la entrevista de primero estaba dirigida y que lo mismo pensaba su compañera”.

Le contesté que la de primero no era una transcripción sino un relato de la entrevista y que por tanto ahí ya entra mi subjetivismo al interpretarla y contarla. Por lo que a su compañera se refiere, sé que también es profesora, ¿será otro factor que dificulte el cambio...?

Criticó alguna de las opiniones de los alumnos, personalizándolas, me esforcé bastante en despersonalizarlas y en contextualizarlas.

Manifestó su escepticismo sobre las ventajas del trabajo en grupo, pero me dio la sensación de que no era consistente su argumentación, o por contradictoria o porque no se la creía del todo.

También manifestó que los contenidos memorísticos son muy importantes, yo estuve de acuerdo con él siempre que fueran en función de algo.

Una vez terminamos el diseño del tema, comencé a entrar con él a clase, se trataba de un primero que tenía fama entre los profesores de “malo”, con cuarenta alumnos y numerosos repetidores.

Estuve durante veinticuatro sesiones entrando con él a clase, fué para mi una situación muy conflictiva porque yo llevaba gran parte de la iniciativa, y los alumnos tiraban por un lado, yo estaba en medio, y Pedro no asumía muchos de los cambios, lo que les quitaba credibilidad, ya que los alumnos sabían que al final se iban a quedar con él.

Esta etapa está muy bien documentada, porque todos los días se registraba la actividad de un grupo de la clase con magnetófono (lo cual resultó poco útil porque las cintas resultan muy difíciles de transcribir), además yo escribía mis impresiones o las grababa, recogía el material producido por los alumnos, e incluso el último día hicimos una grabación en video.

Un aspecto muy destacado de esta etapa fue el de una pérdida parcial de papeles por mi parte. Debido a lo conflictivo del curso, la tarea urgente y diaria de reflexión en la acción y sobre la acción, para ir dando respuesta a los problemas que iban surgiendo en el aula, me hacía perder la perspectiva y olvidar que yo estaba allí no en función de esos alumnos sino en función del profesor.

Esta pérdida de perspectiva y esta bajada del nivel de análisis desde el plano del asesoramiento a un profesor al plano de intervención didáctica en un aula, provocó seguramente que esta etapa se prolongase innecesariamente y que no orientase mi actividad de asesoramiento en otro sentido.

Como botón de muestra de la situación en que me encontré pueden servir las anotaciones de mi diario escolar correspondientes a la sesión número once:

"Antecedentes:

La clase era a las 12h, yo había estado fuera dos clases; para esos días, además de programar la secuencia de clases, le dejé a Pedro la grabadora para que grabase las clases y que además oyese las grabaciones anteriores. También tenía que hacer un cartel con los resultados del trabajo de los chiquitos. Me llamó la atención de que no lo hubiese hecho.

Me comentó que había tenido una clase terrible uno de los días, cosa que me confirmó la audición de la cinta; también me dijo que la otra había sido muy buena. A ésa habían faltado algunos de los chiquitos que arman el follón (3 ó 4), lo cual puede ser una de las causas.

La clase:

Después de organizarse las mesas, les comenté sobre qué problema debían de trabajar; me costaba que guardasen el suficiente silencio como para que escuchasen.

Una vez acabé, se pusieron a trabajar. Había demandas sobre el problema para que les clarificase lo que se quería realmente. También había muchos chiquitos que consultaban el libro con bastante tino; cuando la cosa estaba encarrilada Pedro me estuvo enseñando los informes anteriores; yo le comenté que estaban bien. Estábamos en esto cuando otro compañero me sacó de clase para consultarme algo, creo que me tuvo 10 ó 15 minutos fuera.

Cuando volví a entrar pedí los informes de los grupos; había bastante follón; desde mi punto de vista hacia rato que habían acabado. Durante la exposición de los informes hablaban entre ellos, y no escuchaban al ponente, a Pedro se le veía enfadado, y se dirigía con acritud a los chiquitos que intervenían si no decían su nombre y no los oía; en base a esta situación, quede con ellos para hablar del funcionamiento de la clase el viernes, aunque quizás fuese interesante hacerlo mañana.

No dió tiempo a hacer el debate en gran grupo; el atender al compañero que me sacó de clase me vino muy mal.

Al acabar la clase, tomando el café, Pedro me dijo que en el debate sobre el comportamiento no prometiese que si éste era bueno seguirían este tipo de clases, ya que él no se veía animado a continuar... Veremos si con el debate sobre comportamiento se arregla la situación, es probable que sí, pues yo creo que ya hay alumnos que están dispuestos a apoyar medidas disciplinarias que permitan hacer la clase más funcional."

El resultado final de la experiencia fue el de una botella a mitad de su capacidad; yo la veía medio llena y él medio vacía, para mí, se había avanzado algo en el cambio de la manera de trabajar de los alumnos, y hubiera seguido así, pero para él, los resultados no eran lo suficientemente satisfactorios como para modificar su manera de trabajar.

Cuando recientemente le solicité permiso para utilizar (conservando el anonimato), el material producido durante la investigación, al comentar la experiencia, me manifestó que sí, que de lo que hicimos "habían cosas que le servían", pero siempre sobre la base de que con su modelo didáctico personal los alumnos aprendían más. También estaba interesado en que realizásemos una evaluación de contenidos.

Análisis de la experiencia

Que en su momento decidiese iniciar esta experiencia de asesoramiento, respondía a tres hipótesis de partida que daban

respuesta a las preguntas-problema de la introducción:

a) Se puede investigar el modelo didáctico de un profesor.

b) Dicha información es muy relevante a la hora de plantear un posible cambio de modelo.

c) Se puede inducir o facilitar el cambio de modelo didáctico.

Desde mi punto de vista la primera hipótesis se ha confirmado, y el principal mérito de esto se debe fundamentalmente a la metodología empleada de corte cualitativo o etnográfico; en este sentido, la entrevista al profesor se revela como un instrumento especialmente potente, complementado con la observación de las clases y la entrevista a los alumnos.

Con respecto a la relevancia de dicha información a la hora de planificar una estrategia para el cambio, está clara. Como veremos, no es lo mismo plantearse una labor de asesoramiento con un profesor que actúa de una determinada manera, coherentemente con sus concepciones epistemológicas, que con otro que lleva una práctica contradictoria con sus concepciones, presionado por un contexto, o por falta de experiencia.

La tercera hipótesis, para mí sigue en pie, aunque los resultados de este caso no sean de los que contribuyen a apoyarla, por lo que requiere algunas consideraciones.

Un proceso de asesoramiento como el descrito se encuadra dentro de lo que se conoce como investigación acción (Lewin, 1946; Stenhouse, 1975; Carr y Kemmis, 1983; Elliot, 1986), y entre otras cosas se caracteriza porque la investigación está indisolublemente ligada a la intervención, y ambas modifican el objeto de estudio en un sentido u otro, lo que requiere una evaluación y sucesivos ciclos de investigación acción y evaluación. Este tipo de práctica de investigación, es espe-

cialmente idónea en procesos sociales, como por ejemplo la enseñanza.

Ni que decir tiene que esta ligazón de investigación, acción y evaluación no es algo caprichoso, sino que responde al ámbito de aplicación de esta metodología, sistemas complejos, donde no se pueden aislar de manera aséptica determinadas variables, y donde la flecha del tiempo tiene un carácter irreversible: si algo sale mal, no se puede parar para "repetir el experimento", como sería el caso de otras ciencias.

Constantemente a lo largo del proceso estás abriendo determinadas puertas, sin saber con certeza a dónde te llevan (aunque terminas sabiéndolo), y al mismo tiempo dejas sin abrir otras y renuncias por lo tanto a las posibles salidas que te pueden ofrecer.

Una garantía de racionalidad a lo largo del mismo es una constante actitud reflexiva acerca de las situaciones que se van creando y sobre las acciones a emprender y sus posibles consecuencias. En el caso que nos ocupa, hubo por mi parte una intensa "reflexión en la acción, que es una reflexión sesgada hacia la intuición, así como también una intensa reflexión sobre la acción, que es una reflexión sesgada hacia la razón" (Porlán, 1989), pero aun así, seguramente abrí puertas que debieron permanecer cerradas y dejé cerradas algunas que debieron abrirse.

¿Cuáles fueron? Una reflexión retrospectiva puede aportar algo de luz al problema.

Una vez investigado el modelo didáctico del compañero, opté por darle a conocer otro modelo alternativo. En parte esta decisión estaba condicionada por el origen de la petición de asesoramiento (me ofrecí a entrar en clase con quien desease aplicar una metodología similar a la del curso del CEP). Por otra parte, intervenciones similares me habían dado buenos resultados en

otras ocasiones: comenzaba poniendo en marcha la clase con un modelo didáctico de corte investigativo, y cuando éste comenzaba a funcionar, el compañero o compañera asesorado lo asumía sin excesiva dificultad y terminaba llevando él el proceso.

¿Por qué en este caso no ocurrió así? Creo que había una diferencia fundamental que no supe valorar en su momento: aunque en la práctica, estos últimos profesores a los que me refiero, también utilizaban una metodología "tradicional", sus concepciones epistemológicas estaban en contradicción con ésta, y la llevaban o bien por inexperiencia o porque se sentían presionados por el contexto de su centro.

En el caso de Pedro *había una gran coherencia entre sus concepciones epistemológicas sobre la ciencia, de carácter positivista, y su modelo didáctico*. Como dicen Pope y Gilbert (1983) "Los profesores en general, y los profesores de ciencias en particular, combinan en sus epistemologías personales una concepción positivista de la ciencia con una visión absolutista de la verdad y del conocimiento. Como consecuencia de ello, el contenido del currículo y la manera en que enseñan a los estudiantes no pondrá ningún énfasis en las concepciones previas de los estudiantes y en su participación activa en los procesos de aprendizaje". De hecho, lo que le llevó a solicitar asesoramiento no fue un conflicto entre sus concepciones epistemológicas y su práctica concreta (como es el caso de los otros compañeros), sino una insatisfacción parcial (en los primeros de BUP) con el funcionamiento de su modelo didáctico.

Si a esto sumamos que la experiencia no resultó ni mucho menos paradigmática, en el sentido de apoyar un modelo didáctico de corte investigativo, y, sobre todo, *que el marco conceptual desde el que am-*

bos estábamos analizándola e interpretándola era totalmente distinto, no tiene nada de extraño el resultado.

Conclusiones

¿Cómo plantear un asesoramiento para el cambio, en casos análogos a éste?

Se trata de una pregunta importante ya que: "los datos empíricos analizados por procedimientos multifactoriales, a partir de los cuestionarios contestados por profesores, han presentado, con frecuencia, resultados que indican la dominancia de factores que genéricamente se podrían identificar con el apelativo de enfoque tradicional. Nos referimos con esto a factores detectados del tipo: mantener el control de la clase, centrarse en los contenidos de enseñanza y centrarse en el papel del profesor (...); suelen quedar marginados de estos factores principales otras declaraciones referidas a los intereses de los estudiantes, a la dinámica psico-social del aula y al trabajo basado en actividades. Estos datos *refuerzan la evidencia cotidiana de que en la escuela predomina aún la enseñanza que solemos denominar tradicional* y en la que el profesor controla el poder de la clase y lo utiliza para explicar magistralmente día a día los contenidos de carácter disciplinar" (Porlán, 1989; el subrayado es mío).

Del estudio de este caso se puede concluir que:

a) Para este tipo de profesorado, que da gran importancia a los contenidos, los cursos de actualización científica diseñados con una metodología investigativa (Ballenilla y otros, 1988), pueden resultarles atractivos y abrirles perspectivas sobre otras maneras de llevar una clase.

b) La agudización ocasional de la problemática inherente al modelo didáctico tradicional puede abrir la posibilidad de actuación de un asesor.

c) La negociación profesor/asesor es importante al principio del proceso para delimitar el marco de la intervención.

d) La investigación previa del modelo didáctico del profesor puede aportar información relevante para el éxito en el proceso de asesoramiento (o como en este caso para interpretar las razones de su fracaso).

e) La entrevista semiestructurada se revela como un instrumento muy potente en ese sentido.

f) La reflexión conjunta profesor/asesor sobre las acciones a desarrollar puede romper con la inercia no reflexiva de la práctica habitual.

g) Un planteamiento ambicioso de puesta en marcha en el aula por parte del asesor de una dinámica investigativa puede dar resultados contrarios a los esperados, debido fundamentalmente:

* a que, al ser un cambio excesivamente radical para el profesor, puede no implicarse en el mismo;

* al marco conceptual desde el que el profesor asesorado la analiza;

* y a que, si se trata de un curso difícil, la complejidad de la dinámica del aula puede hacer pasar a segundo plano la reflexión sobre el asesoramiento, con lo cual se pone en peligro su éxito.

Además de las anteriores conclusiones se pueden sugerir las siguientes hipótesis de trabajo a verificar en otra ocasión:

a) Quizás dé buen resultado, además de tratar aspectos de tipo didáctico, profundizar sobre aspectos de epistemología científica con el profesor asesorado.

b) Quizás dé mejores resultados, en un primer momento, facilitarle al profesor en cuestión, soluciones puntuales a problemas concretos, pero que apunten en la dirección de un cambio metodológico.

c) Sería importante que los cambios puntuales sugeridos, fuesen asumidos y puestos en práctica por el mismo profesor.

REFERENCIAS

- AEBLI, H. (1973; 1ª ed. 1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Kapelusz, Buenos Aires
- BALLENILLA, F., CABALLER, M.J., CLIMENT I GINER, D.(1988). Los cursos de actualización científica como recurso para la actualización didáctica. *Actas de las VI Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*. Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 137 y ss.
- CAÑAL, P. (1988). Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Díada, Sevilla.
- CAÑAL, P. (1988). La entrevista. *Investigación en la Escuela*, 4, 81-82.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988; 1ª.ed. 1986). *Teoría de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- ELLIOTT J., BARRET, G. y HULL, Ch. (Comps.) (1986; 1ª.ed. 1986). *Investigación/acción en el aula*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- GARCIA, J.E. (1988). Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Díada, Sevilla.
- LEWIN, K. (1946; 1ª ed. 1946). Action-research as minority problems. *Journal of Social Issues*, 2.
- ORTEGA, R. (1987). La triangulación. *Investigación en la Escuela*, 3: 83-84.
- POPE, M.L. y GILBERT, J. (1988, 1ª.ed. 1983). La experiencia personal y la construcción del conocimiento en ciencias. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Díada, Sevilla.
- PORLAN, R. (1987). El diario del profesor. *Investigación en la Escuela*, 2: 77-78.
- PORLAN, R. (1988) El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Díada, Sevilla.
- PORLAN, R. (1989 1ª.ed. 1989) *Las concepciones epistemológicas de los profesores. Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- STENHOUSE, L. (1987. 1ª ed. 1985) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- TORRES, J. (1986 1ª.ed. 1986) El diario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 142, pp. 52-55.

SUMMARY

Starting from the historical account of a teacher's advisory case in order to change his didactic model, the author comes to the conclusion that his personal epistemology has a great influence on this process. He also puts forward some proposals for similar cases.

RESUMÉE

On a basé dans la narration historique d'un cas de consultation d'un professeur pour le changement de leur modele didactique. On a verifié l'importance de l'epistemologie personnelle dans ce processus. Finalement, on proposent quelques indications pour autres situations similaires.

ANEXO I

Transcripción de la cinta con la entrevista al profesor:

¿Por qué piensas que lo que hicimos en el CEP no se puede aplicar a los de 1º y sí a los de COU y 3º?:

"Cuando leen no sacan conclusiones correctas en absoluto (los de 1º). Yo creo que es fundamental en 1º la explicación del Profesor. El hecho de que en clase oigas cosas erróneas, aunque sea por parte de los compañeros, puede hacer que sí cojan ideas que no están bien. Mi idea era ver una forma mas agradable, tanto para ellos como para mí, de soltar el "rollo"."

¿Los sueles tener trabajando en grupo?:

"Los ponemos de uno en uno, y para mi gusto están mas atentos y por lo menos más callados."

¿Te interesa lo que pasa durante la clase o sólo te interesa el resultado final?:

"A mí me interesa que cuando yo les pregunto lo que se ha explicado en clase o lo que se han tenido que estudiar que se lo sepan. Lo que más me interesa en el funcionamiento de la clase es que la clase sea agradable, porque pienso que es la única forma de que de verdad se enteren de algo la mayoría, porque hay los buenos que se enteran aunque sea desagradable, porque van a estudiar. Si la clase es desagradable se va al traste todo, ni explico ni se enteran, ni nada de nada; me importa que la clase sea agradable, pero también que luego se lo sepan."

¿Piensas que tus clases no son suficientemente agradables?:

"Las clases de 1º no son lo suficientemente agradables, las de 3º y COU sí, y sin embargo uso un método prácticamente igual. En COU no llevo libro de texto y la alternativa al libro son los apuntes, eso indudablemente, y tengo que dictar apuntes, porque no son capaces de copiarlos por sus propios medios. Los dicto más o menos deprisa para que vayan cogiendo un poco de soltura al tomar apuntes. Vamos por apuntes y eso siempre es desagradable, para mí lo es, el tener que estar allí dictando y tal. No obstante la clase resulta relajada y hay una relación cordial. Y con 1º, la mayor parte de las veces tengo que estar: fulanita.... imponiendo las normas de disciplina en plan serio desde el primer día."

¿Qué buscas en la evaluación, información de la marcha del curso o cuantificar los conocimientos adquiridos? ¿Que objetivos persigues obtener con la asignatura de CC NN?:

"Yo tampoco me he planteado muy en serio lo que pretendo conseguir de un alumno con las ciencias de 1º. Las Ciencias de 1º particularmente me parecen una barbaridad, esta totalmente fuera de lugar pretender que el crio se sepa un montón de nombres que no significan nada para ellos. De todas maneras, si no los das eso no lo van a aprender en la vida."

¿Las Ciencias necesitan una didáctica específica?:

"Yo he dado matemáticas, y a mí las matemáticas me ha costado mucho menos darlas que las ciencias, pero infinitamente menos. Tenía yo muy claro cuáles eran mis materiales en matemáticas, mientras que en las ciencias no lo tengo claro, tengo que hacer uso del rollo, de hablar y de hablar, algún dibujo que otro y me agarro a las diapositivas y a los videos y ya está, yo no sé hacer otra cosa. Además no es que no sé hacerla, es que no se me ocurre nada más, y en las matemáticas lo tenía muy claro."

¿Conviene hablar del proceso de la ciencia? ¿Que papel puede tener en la enseñanza el método científico?:

"A niveles más altos sí (se puede tratar de como trabajan los científicos), pero en primero...; como los científicos han llegado a un producto, habrá cosas en 1º, no sé cuales...que a lo mejor se puede hacer, en COU habrá otras, por ejemplo la lectura de Investigación y Ciencia, pero... pero a nivel de primero... pienso que... que no sirve de nada vamos."

Lo que sí hago es relacionarles cosas que ven a diario (por ejemplo, cómo se producen las agujetas), pero la cuestión de los mecanismos que llevan los científicos yo creo que en primero la mayor parte de las veces no puede ser, por lo menos no se me ocurre ninguna cosa ahora."

¿En tu historial didáctico cuándo te has alejado o acercado a tu ideal?:

"Cuando más me he alejado de lo que yo creía que debía hacer es cuando con el curso me llevaba mal."

Quiero intentar que la clase sea agradable sobre todo en 1º, puesto que en 3º y en COU cuentas con una serie de cosas que en primero no cuentas, la edad y la madurez del alumno, entonces allí es mucho menos problemático. En 1º, si no te los ganas, y eso que no me llevo mal con ellos, pero yo entiendo que las clases en primero son en plan autoritario, en plan de llegar allí y : tú siéntate; tú no te muevas...; y pienso que no debe ser así, y con eso no quiero decir que se puedan mover y hablar cuando quieran,....que no, ya he dicho antes que no, yo necesito una clase en silencio y ordenada para poder trabajar."

¿A qué achacas el follón que se arma en 1º?:

"La mayoría de los alumnos de 1º están allí obligados, no están por gusto, están porque los padres les obligan, no quieren estar y lo normal de la edad que tienen es rebelarse contra eso."

En 3º y en COU, aunque algunos estén también a disgusto, son más conscientes y piensan que tienen que terminar y que les interesa pues no sé... estudiar terminar y largarse o tienen interés en sacar un curso para seguir estudiando."

....Y no es que yo le esté negando el derecho a estudiar a esa gente, ¡pero es que no quieren!, por el motivo que sea: sociales, personales, familiares...¡pero es que no quieren!, y entonces si tú pones a estudiar por obligación a una serie de niños que no les interesa por el motivo que sea, éstos van a fracasar"

Por muy agradable que tú le hagas el estudio y la estancia en clase a un crío, siempre ellos van a estar más a gusto en la calle, porque en la clase siempre van a tener que someterse a una mínima disciplina, saber estar en la clase, estar conviviendo con el resto de los compañeros y respetarlos por tanto."

¿Crees que los exámenes que pones estimulan la reflexión y la búsqueda autónoma de respuestas?:

"Los exámenes que pongo son la mayor parte de las veces de tipo memorístico y me sirven para obligarlos un poco a que estudien y trabajen en casa sobre lo que se ha explicado en clase. En general un buen alumno saca buena nota."

¿Si los chiquitos estudiaran pondrías exámenes?:

"Si yo supiera que los chiquitos estudian los exámenes no tendrían ningún sentido, y no los haría, haría algo para poder ponerles una nota en la evaluación, puesto que tienes que ponerla. No haría ningún examen si supiera que están estudiando y fuera capaz sin un papel de saber hasta qué punto ha trabajado cada uno, eso yo no lo sé hacer."

No pienso que con el examen se sepa con toda seguridad cuánto ha trabajado un alumno, pero alguna idea te da, ahora mismo es la única cosa que se me ocurre, porque teniendo cuarenta alumnos además en el aula, yo me siento incapaz de saber cada uno de ellos qué es lo que ha hecho, cómo puntuar su trabajo en la evaluación. Tal y como desarrollo las clases no tengo suficiente criterio para evaluarles."

¿Estimulas que puedan haber distintas respuestas por parte de distintos alumnos a una misma cuestión?:

"Cada pregunta tiene una contestación correcta, aunque la digas con diferentes palabras, pero tendrá una respuesta correcta nada más; teniendo en cuenta el tipo de preguntas que yo pueda hacer, que respondan muy variado no puede ocurrir porque una de las variaciones estará mal seguro."

¿Tienen miedo los alumnos a la nota?:

"El miedo de sacar mala nota o las ganas de sacar mejor nota o de no suspender depende de lo que vaya a pasar en casa cuando llegen los suspensos, en la mayor parte de los casos por lo menos, no de que el alumno vea que va a suspender eso y que quiere decir que no se lo ha estudiado bien, no.... no, yo creo que en la mayor parte de los casos no se preocupan de eso, por lo menos en 1º."

¿Cómo estimulas la ausencia de dogmatismo al explicar Ciencia?:

"Se mete uno demasiado en lo que es el texto, y no te dedicas a ese tipo de cosas (relativizar la "verdad científica"), en 1º si no saben lo que es una cosa básica, ¿se van a plantear si esto es verdad, si cambiará, o vendrá otro que diga o demuestre lo contrario?. En 3º o en COU a lo mejor se puede llegar a eso, y que vean que las cosas no han sido iguales siempre, y que al cabo de unos pocos años se ha descubierto otra cosa, y que eso lo seguimos estudiando. Pero vamos, con estudiar lo que se sabe, o un poquito de lo que se sabe tenemos bastante, y saber que sí, que esto puede cambiar, no tiene por qué ser así siempre."

¿Aceptas la capacidad de cada alumno de ser original en un momento dado? ¿A la hora de evaluar tienes en cuenta la forma de trabajo?:

"Yo evaluo fundamentalmente con un examen y alguna nota de clase, pero todo se refiere a lo mismo, a preguntas contestadas bien o mal, entonces dentro de eso yo veo cómo uno ha trabajado y si lo ha hecho mal procuro hablar con él, ver por qué no ha salido todo lo bien que me esperaba, pero veo que como el método es más o menos siempre el mismo, no hay lugar a ese tipo de cosas (hay una concordancia entre notas de clase y examen)."

¿A la hora de explicar y evaluar a qué le das más importancia?:

"La importancia que doy a los conocimientos que explico no está en función de la aplicación que tienen éstos, pero sí en función de la importancia que tienen para cursos siguientes, es decir si son básicos o no."

¿Aceptarías meterte en una experiencia en la que se armase follón en clase?:

"No aceptaría meterme en una experiencia en la que se armase follón en clase, a mí me desagrada que en una clase donde se supone que se está trabajando se arme follón, se arme jaleo, levantándose, moviéndose..., a mí eso me desagrada, y pienso que no es forma de trabajar. No veo muy claro que se pueda trabajar así."

¿Y si se trabajase?:

"Yo recuerdo una experiencia de trabajo de este tipo cuando estaba en sexto, con 15 años, éramos unos 35 ó 40, estábamos hablando, pero éramos, si no más maduros a nivel de persona, sí más cultos que los quinceañeros de ahora. Recuerdo que allí se hablaba, pero se hablaba por turnos levantando la mano, pidiendo la palabra, y nunca hablaban dos a la vez, y yo no sé si porque éramos más educados... Hoy en la elección de delegados se ha armado la de San Quintín, y los he mantenido yo..., en fin los he tenido callados dentro de eso, y sin embargo he tenido que repetir un montón de veces: callar, callar; y eso ha sido eligiendo a un delegado, con que si nos ponemos a cada uno dice tal y cual....y yo follón no. Preferiría un método de trabajo en que se trabajara y no se armara follón, me resisto a creerme que con el follón aprovechen. A lo mejor hay alguno de los que no aprovechan nada que con el follón aprovecharía, pero pienso que sería en detrimento del buen alumno."

¿Cuántos de esos buenos alumnos tienes ahora?:

"Normalmente suelo tener siete, ocho o diez alumnos que aprovechan, que pueden sacar el curso bien y aprender lo que se ha explicado, y alumnos medio buenos pues puede haber la mitad, y luego hay una serie de alumnos que no van a aprovechar de ninguna de las maneras, que no les importa, que son éstos que te decía antes, que ésos están allí a la fuerza y van a seguir estando allí a la fuerza, y alguno de ellos, algunos, pienso que con el follón a lo mejor se animan. Realmente la diferencia que hay entre las clases de 1.º y las otras es la forma de entrar en clase. Yo me he dado cuenta que cuando he entrado en clase, sobre todo estos últimos años, con buena cara, y amigos de ellos..., que también lo sé hacer, me ha ido mal..., me ha ido mal, y al cabo de los cinco días ya tenía a los

alumnos armando follón, y el año pasado entré en clase como si tuviera contra ellos algo gordísimo, serio...y tal, a lo mejor al pronto, les sorprende y les disgusta, les coarta, todo, de acuerdo. Pero a lo largo del curso, como yo no soy así, pues de vez en cuando te sale tu forma de ser normal, entonces eso a ellos les agrada, el ver que no eres ese ogro, ni eres tan estúpido, y se rien, se ponen tan contentos, y al final de curso, pues nada, tan amigos.

Claro que tengo alumnos malos, que lo han pasado mal, que han sido desagradables, y expulsados, y toda la pesca, por todo el mundo, y con esos me va mal. Pero sin embargo yo me llevo bien con muchos alumnos malos de los que no ha querido nadie, o sea que yo no los trato mal ni nada de eso, sólo que entro en clase con un poco de mala sombra al principio y luego pues intento ir levantando la mano y acercándome un poco más a ellos, porque si no la experiencia me ha demostrado que cuando pasa una semana es que ya ..., ya no puedes, entonces ya vienen las faringitis.... y las historias estas, entonces he visto que empezando en ese plan tonto o estúpido desde el principio me va mejor."

ANEXO II

Observación de una clase de 3º de BUP

La observación fue acordada previamente con el profesor después de la entrevista, para pasado el fin de semana. Trató sobre las enzimas.

- 9:04. Presentación. Se pasa lista.
- 9:06. Comienza la explicación. Llama la atención a un alumno. Cuento 24 alumnos, como estoy sentado en la mesa del profesor frente a ellos, los veo a todos menos a uno, y a veces el profesor me tapa otros dos.
- 9:09. Hay dos alumnos que no atienden.
- 9:10. No atienden 3 alumnos. La mayor parte siguen la explicación con el libro de texto, muchos de ellos subrayando durante la explicación. El profesor dice a veces: "¿De acuerdo?", espera uno o dos segundos y dice "¡Bien!". A los alumnos no les da tiempo de explicitar su posible acuerdo o desacuerdo.
- 9:15. El profesor solicita una participación puntual, no interviene nadie, en vista de eso solicita a un alumno que participe. Este no se lo esperaba, pero rápidamente conecta y contesta. Acto seguido vuelve a solicitar otra participación y esta vez hay un murmullo de contestación. El ritmo de la explicación es bastante rápido.
- 9:17. No atienden 3 alumnos. El profesor avisa de una explicación que no viene en el libro de texto y pide que lo apunten.
- 9:22. No atiende un alumno.
- 9:24. Nueva solicitud de participación, murmullan la respuesta 4 ó 5, inmediatamente el profesor dice: "¡Bien!", y sigue explicando. Al rato dice: "¿Comprendéis?, sólo una alumna asiente con la cabeza, el profesor dice "¡Bien!", y sigue explicando.
- 9:26. El profesor dice: "Con esto acabo las enzimas, ¿Tenéis algo que preguntar?". Nadie pregunta nada, en vista de lo cual comienza a explicar las vitaminas.
- 9:29. No atienden 10
- 9:31. El profesor solicita participación para contestar una pregunta, pero no contesta nadie.
- 9:32. El profesor se dirige a un alumno, entre preguntándole e increpándole: "¿Qué te pasa?", el alumno parece que balbucea alguna excusa o pide algo, el profesor dice: "¡No!".

- 9:34. La atención de la clase aumenta al tratar de algo cercano a la experiencia directa de los alumnos (la falta de visión al pasar de un lugar iluminado a uno oscuro). No atienden 2.
- 9:36. No atienden 8 o 9.
- 9:39. No atienden 6 y dos alumnos bostezan. En la explicación el profesor está siguiendo más el libro.
- 9:41. No atienden 5 alumnos. Uno mira el reloj.
- 9:42. No atienden 5 alumnos.
- 9:44. El profesor da por terminado el tema de las vitaminas y dice: "¿Tenéis alguna duda o podéis pasar a hacer las cuestiones?". Nadie plantea ninguna duda y pasan a contestar las cuestiones.
- 9:46. No hacen las cuestiones 6. El profesor pasa a conversar conmigo, lo que posibilita una relajación general en los alumnos.
- 9:49. Hay 14 alumnos conversando entre ellos.
- 9:52. Toca el timbre y salimos de clase.

Observaciones:

Los contajes de alumnos que no atendían hacen referencia naturalmente sólo a aquellos en los que esa actitud era manifiesta. Es probable que algunos de los que parecían atender en realidad no lo hiciesen.

Los que seguían la explicación con el libro, que eran la mayoría, da la sensación de que estaban más preocupados por qué puntos de éste eran los que se tocaban que por la lógica de la explicación.

Quizás esto explique la poca respuesta que recibían las preguntas del profesor.

ANEXO III

Observación de una clase de 1º de BUP.

- 8:11. Presentación. Se pasa lista.
- 8:13. Comienza la explicación. Cuento 40 alumnos, pero no tengo a la vista a 8. No atienden 9.
- 8:16. Después de introducir el tema pide un voluntario para que lea, como no sale ninguno señala a una alumna, ésta empieza a leer. Al terminar la lectura le pregunta: "¿Te has enterado de lo que has leído?"; la alumna dice que no y el profesor le pide que vuelva a leer. Pregunta: "¿Quién puede comentarlo?". Un alumno voluntariamente sale al trapo pero con voz baja. El profesor: "¡No entiendo nada!". Otro alumno con voz fuerte contesta, y después vuelve a hablar el de voz floja haciendo esfuerzos. Nueva lectura del alumno anterior. No atienden 2.
- 8:20. "¿Quién puede comentarlo?"; Pausa. "¡No habéis entendido nada!"; a otro alumno: "¡Vuelve a leer!"; éste lo hace con voz fuerte. "¿Lo has entendido?"; el de voz fuerte contesta, el de voz débil también, interviene también otro al que le pide un ejemplo que no pone.
- 8:22. Explicación ad hoc del profesor, la termina haciendo una pregunta, se levantan tres manos y contesta el de voz floja. La contestación es aprovechada por el profesor para hilar una nueva explicación. Pide ejemplos sobre la explicación, interviene uno de los alumnos que había participado antes. No atienden 4. Nueva explicación que

- termina con una nueva pregunta. Nadie contesta, al final lo hace un alumno distinto de los que habían intervenido hasta ahora. Las caras de los alumnos reflejan algo de aburrimiento. Vuelve a hacer una nueva pregunta que contesta el mismo alumno. El profesor algo brusco: "¡Te pregunto como actúa una planta sobre la superficie de la Tierra afectándola!". Esto crea una respuesta inducida del alumno: "Las raíces". Esta respuesta da pie al profesor para hilar una nueva explicación.
- 8:29. No atienden 8 alumnos y dos bostezan. Explicación por parte del profesor. Sigue una secuencia de preguntas con respuesta inducida que posibilitan una nueva explicación.
- 8:31. Da por terminada la explicación y les pide que que completen el cuadro de la pizarra y que contesten las cuestiones del libro.
- 8:32. Los chiquitos sacan el material necesario para hacer lo que les pide el profesor. Un chiquito bostezando.
- 8:34. Actividad general.
- 8:35. Instrucciones del profesor sobre cómo tienen que realizar la actividad. Sigue la actividad en silencio.
- 8:37. "¿Habéis terminado?"
- 8:39. El profesor se pasea observando. "Estáis copiando el libro en la libreta y no se trata de eso...! (...) ¡...está bien, vale, ...completarlo!"
- 8:40. "¿Lo has completado?" (a un alumno). "Sal y lo completamos entre todos". El alumno sale a la pizarra y comienza a completarlo; si no sabe algo, el profesor pregunta al resto de la clase. El profesor presta atención además de a los contenidos a la técnica de realizar esquemas.
- 8:45. Una vez terminado el esquema le pide a un alumno que lea las cuestiones y le pide que conteste la primera. El alumno reflexiona un rato y contesta. Otro alumno se manifiesta en desacuerdo porque no había oído bien la contestación ya que la respuesta que da coincide con la primera. Un alumno también se manifiesta en desacuerdo por interpretar "fácilmente" como con "menos trabajo" al leer la pregunta, lo que le lleva a dar otra contestación.
- 8:49. Se sigue leyendo texto hasta llegar a una nueva cuestión. "¿Has entendido lo que has leído? ¿Qué diferencia hay entre agente y proceso?". El alumno que leía no contesta satisfactoriamente y el profesor solicita la intervención de otro que dice que no sabe. Otro alumno interviene pero hablando de procesos externos e internos. Un chiquito contesta casi bien y una chica interpelada dice que no sabe lo que significa.
- 8:53. El profesor sigue preguntando, dos chiquitos levantan el brazo, suelen ser los mismos siempre.
- 8:55. El profesor va cerrando la clase con una explicación. No atienden 6 y bostezan 2.
- 8:58. Toca el timbre. Los alumnos se comportan correctamente dejando que el profesor termine de intervenir.

Observación:

A la salida le comento al profesor que me ha llamado la atención lo callados que han estado, y éste me comenta que piensa que estaban un poco cortados por mi presencia y que eran las 8 de la mañana.

ANEXO IV

Entrevista a los alumnos de 1º.

(Se trata de una entrevista con magnetófono, pero olvidé apretar la tecla de grabar, y...no grabé nada!. De manera que voy a tratar de reflejar las impresiones de la entrevista y las opiniones de los alumnos, pero como confiaba en el magnetófono no tomé notas, y no me queda mas remedio que hacerlo de cabeza ocho horas después de que se produjese).

La entrevista tuvo dos fases muy diferenciadas, una con los alumnos muy cortados y que se traducían en contestaciones prácticamente con monosílabos y una segunda en que ya se empezaron a enrollar y que el timbre desgraciadamente cortó.

Las opiniones también variaron de la primera fase de la entrevista a la segunda, en la primera eran opiniones más "convencionales" y muy poco matizadas, mientras que en la segunda, aunque seguían manteniendo sus opiniones de antes, los matices cobraban una gran dimensión.

Más o menos esto es lo que dijeron en la primera fase:

Entrevistador: ¿Por qué estáis aquí?

Alumnos: Porque quieren estudiar. Piensan que en el curso hay unos diez alumnos a los que no les interesa.

Entrevistador: ¿Para qué estudiáis, para aprobar o para saber?

Alumnos: Por supuesto que para saber, sólo uno decía que para las dos cosas.

Entrevistador: ¿Tenéis miedo a la nota?

Alumnos: Sí, les puede impedir pasar de curso, les puede desmoralizar; ninguno planteó que por los padres; y en general había consenso en que era frecuente que no reflejase el trabajo realizado.

Entrevistador: ¿Si no hubiera exámenes estudiaríais?

Alumnos: Por supuesto.

Entrevistador: ¿En clase aprendéis?

Alumnos: Sí, valoraban bastante la lectura y su comentario, ya que así se enteran de los que dice el libro.

Entrevistador: ¿Pensáis que las clases son suficientemente agradables?

Alumnos: Sí, no cambiarían nada.

A raíz de la respuesta les pregunté explícitamente si, comparando con otros profesores, es que dabas las clases mejor, me dijeron que sí, que los otros no se preocupaban de ellos en el sentido de si habían entendido o no, o que simplemente les dictaban apuntes y ya está.

Además del que dijo que estudiaba no sólo por saber sino también por la nota, había uno que no decía nada y que tenía cara entre asombrada y escéptica de oír a los compañeros (en lo que coincidía conmigo).

En vista del panorama, les dije que me alegraba mucho que les fuese tan bien, y que en cualquier caso a tí te interesaba saber si había algo mejorable, y que si no salía algo pues perderían la oportunidad de manifestarlo y de que tú modificases en ese aspecto las clases teniendo en cuenta sus opiniones, que en principio tú pensabas que las clases eran algo aburridas o mejor dicho no lo suficientemente agradables, y que me llamaba la atención que dijese que no.

Después de este rollete les hice la siguiente pregunta:

"¿De vuestra anterior experiencia con profesores de EGB hay algo que os parece que sería interesante que vuestro profesor incorporase?"

A partir de ahí la entrevista entró en la segunda fase de la que hablaba.

El alumno que había estado callado empezó a contar que en el cole trabajaba en grupo y que le gustaba más y comenzó a explicar por qué.

Cuando acabo pregunté a los demás si habían tenido experiencias de trabajo en grupo y todos habían tenido y conservaban recuerdos agradables de ellas. Las ventajas que les veían al trabajo en grupo eran:

- Como se sentaban con quien querían, se encontraban muy a gusto.
- El profesor puntuaba al grupo.
- El tener que explicar cosas a los compañeros del grupo les obligaba a prepararse y entenderlas.

- La responsabilidad frente al resto de los compañeros les estimulaba mucho.

- El aprendizaje, como lo hacían ellos, se les quedaba más.

Les pregunté de que se acordaban más ahora, de lo que les habían explicado los profesores o de lo que habían trabajado en grupo. Todos coincidieron que de lo que habían trabajado en grupo.

Les volví a preguntar si sería interesante proponerte que en tus clases hubiese trabajo en grupo y hubo acuerdo general.

Llegados aquí saqué otra vez la pregunta de si eran o no las clases agradables, y esta vez hubo acuerdo general en que resultaban pesadas debido a que siempre se hacía lo mismo, y que eso les llevaba a distraerse y no aprender.

Les pregunté qué remedio le veían a eso y me propusieron varios: ir al laboratorio, hacer confrontaciones de equipos, y quizás algún otro del que no me acuerdo.

Otra cosa que echaban de menos era el trato mas personal de EGB, aquí era muy frío.

Les volví a sacar el tema de los exámenes y hubo consenso en que después del examen se les olvidaba lo que habían estudiado, lo que les parecía normal, pues tenían muchas asignaturas y exámenes.

Volvieron a manifestar que si no hubiese exámenes sí estudiarían. Les pregunté si ésa era la opinión de todos los compañeros, y me dijeron que no, que en el curso había unos diez compañeros a quienes no les interesaba.

Les pregunté por qué razón pensaban que no les interesaba, dándoles dos alternativas: por razones ajenas a la escuela o por culpa de la escuela. En general la opinión de ellos era que las razones eran ajenas a la escuela (que tenían problemas en sus casas, que sus padres no valoraban lo que hacían...).

Les pregunté si el Profesor lo que tenía que hacer era llevar el ritmo en función de los que sí les interesaba aprender, pasando de dicho grupo o que debía de intentar integrarlo, y hubo acuerdo general en que había que integrarlo aunque eso supusiese que unos que podían ir más deprisa no lo hiciesen. No dió tiempo de continuar porque toco el timbre.

De esta entrevista me llamó mucho la atención:

- Las dos fases tan diferenciadas y aproximadamente de la misma duración que tuvo la entrevista.

- La menor extroversión de los alumnos comparados con las otras entrevistas de las que tengo experiencia.

- La madurez manifestada durante la conversación por los alumnos.

- Sentí que no hubiese ningún alumno de esos 10 que decían sus compañeros, para así haber oído su punto de vista.

ANEXO V

Entrevista a los alumnos de 3º.

Entrevistador: La situación es la siguiente: Pedro va a desarrollar una experiencia didáctica en 1º de BUP y le hace falta recoger alguna información vuestra sobre las clases para en función de esa información, y de otra información que pueda recoger, transformarlas, en alguna medida, en 1º, no en 3º. Entonces... lo que yo voy a hacer simplemente es entrevistaros sobre una serie de cuestiones que previamente he acordado con él.

La razón de que os entreviste yo es para que así os dé menos corte explicitar vuestras opiniones. Esta cinta la va a escuchar él, eso quiere decir que si hay alguna opinión que expresáis y después os parece conveniente eliminarla, se para el magnetófono y se borra eso, ¿entendido?, lo digo para que habléis con entera libertad. Y yo desde luego de lo que conversemos aquí no voy a dar nada que no esté en la cinta, es ésa la idea. En cualquier caso eso no quiere decir que no tengáis que expresar cualquier opinión pedagógica, es decir, que no es una crítica, a Pedro sino una crítica al modelo didáctico que utiliza, bueno, una crítica o un apoyo, crítica no lo estoy diciendo en sentido negativo, sino en el sentido tanto negativo como positivo.

Se trata de ver cuáles son vuestras opiniones, si habría algo que modificar, si no lo habría, etc. De manera que ese es el plan de la entrevista.

Voy a ver si encuentro las preguntas... que elaboramos..., vaya, no las he traído (risas). En cualquier caso una de las cosas que le preocupaba a él es que las clases no eran lo suficientemente agradables, ¿qué pensais de eso?

Alumnos: Respuesta inaudible de un alumno, sigue otro... no, no es verdad, sus clases son más o menos agradables y además él siempre se preocupa y no le importa tener que repetir las cosas y siempre nos está llamando la atención de que si no entendéis... las clases son bastantes agradables.

Otro: Siempre está preguntando que si no entendemos algo, si no lo entendemos nos lo dibuja en la pizarra.

Otro: Nos pregunta: ¿lo habéis entendido?, nos quedamos callados y él interpreta como que sí.

Entrevistador: Yo lo que observé era que él preguntaba si lo habíais entendido y vosotros no decíais ni pío, había poca participación.

Alumnos: No es que hubiese poca participación... (follón)..., parece que una alumna dice que es debido a que en ese momento no se atiende por culpa de ellos. Otra alumna dice que incluso otra gente que está atendiendo y no dice nada no sé si es por vergüenza o lo que sea o por si piensa Pedro: ¡vaya!, lo he estado explicando y no lo entienden, qué tontos..."

Entrevistador: O sea, vamos a ver, hay dos versiones, que a lo mejor las dos son correctas, una que es por miedo a hacer el ridículo y otra que es porque en ese momento no estabas en la explicación y te coge desprevenido. Ahora bien, si es por la segunda razón, las clases serán agradables, pero no funcionarán porque la situación es general, si pregunta y nadie contesta es que nadie está atendiendo.

Alumnos: Hombre, pero habrá una gente que no está atendiendo y otra que estará atendiendo y no lo comprenda, habrá de todo, se supone que es global.

Entrevistador: Yo no ví a nadie que contestase cuando Pedro preguntaba.

Alumnos: Si es eso, no es que a la gente no le pase lo que a Reyes, pero...

Yo lo hago por otra cosa, yo aunque esté atendiendo, le veo tan emocionado, que le gustan tanto las Naturales que salgo convencida de que está bien y de que lo está explicando muy bien, pero si es una pregunta muy larga y yo a lo mejor me quedo igual que estaba, no le voy a decir que me lo explique otra vez todo, y luego tengo los apuntes todos llenos de interrogantes.

Entrevistador: ¿Y eso le pasa a muchos compañeros?

Alumnos: (Inaudible).

Entrevistador: ¿Y en el caso de la otra hipótesis?

Alumnos: Yo le tengo mucho miedo al ridículo, quizás sea porque como vengo nueva y no conozco a nadie...

También puede ser por miedo a que se fije en las personas....

Entrevistador: O sea, que es un miedo más bien hacia él o hacia el resto de los compañeros...

Todos coinciden: Más bien hacia él.

Entrevistador: Pero eso es porque en las contestaciones vuestras si os equivocáis os ridiculiza en alguna medida ¿o...es un miedo a que os fije como....?

Alumnos: A que nos fiche como malos alumnos.

Todos los profesores cuando les preguntas algo, y a él también, les da miedo no saberlo. Nos lo dijo el otro día (confuso)...yo no veo bien lo que hizo, porque nosotros preguntamos cuando tenemos dudas y él dijo que no le pusiésemos en un compromiso. Si un profesor te dice una cosa y luego otro te dice otra y yo me callo, y luego no le hago caso a él o le pregunto: "¿qué hacemos?", y él dijo: "No me pongas en un compromiso porque yo a lo mejor ahora sí te contesto pero más adelante a lo mejor no te puedo contestar", y si no lo quiere explicar ahora que lo explique mañana, que es mejor que quedarse con la duda.

Entrevistador: Está claro que un profesor no puede saberlo todo.

Alumnos: Si no es que tenga que saberlo todo, es que si uno te dice una cosa y luego otro te dice otra..., ¿qué hago?, ¿te hago caso a ti porque este año para aprobar te tengo que hacer caso a tí, o hago caso al otro...? ¿o que hago?, ¿lo tengo que buscar por mi cuenta o que hago...?

Pregunta: Yo interpreté que muchas veces no contestabais porque estabais atendiendo, mas que a la explicación, a ver qué era lo que se explicaba del libro para luego estudiarlo posteriormente.

Alumnos: Porque lo dijo él. Claro, es que él dijo: "O bien seguimos libro o bien seguimos apuntes"; y claro, la gente a lo mejor se piensa que hay algo que esta diciendo y que no viene y van corriendo a ver si lo pone o si no lo pone, aunque él siempre avisa si hay algo que no está en el libro.

Entrevistador: ¿Y pensáis que los que miraban lo que está en el libro atendían a la explicación?

Alumnos: Hay acuerdo general de que simultáneamente al subrayado del libro hay atención al hilo de la explicación, con la excepción de un alumno que piensa que la gente se fija más en comprobar lo que se va explicando que en atender.

Entrevistador: ¿Estudiais para aprobar el examen o para saber?

Alumnos: (Risas...) Bueno yo creo que en principio siempre se estudia para aprobar el examen, para llevar un aprobado a tu casa... según qué asignatura..., yo si estudio es para aprobar el examen, no, pero si la materia me gusta de verdad me intereso, por ejemplo, a mi las Naturales me gustan y estudio todos los días Naturales, pero no porque tenga un examen sino porque me acostumbro a llevarlo al día y porque me gusta, vamos. En cambio, hay otras asignaturas que no las puedes llevar porque no te gustan tanto, no son tan llevaderas, te pones a estudiarlas y te tiras una hora para las cuatro primeras líneas y las dejas, es el caso de la Historia.

Si no te gusta, entonces te dedicas a estudiar el examen porque no tienes más remedio para aprobar y ya está, o te copias o haces chuletas o lo que sea. Pero si te gusta de verdad lo vas estudiando porque te gusta.

Entrevistador: ¿Y lo normal en la mayoría de las asignaturas es estudiar para saber o para aprobar?

Alumnos: Para aprobar, y en Ciencias como era una asignatura optativa pues la gente la ha cogido porque le gustaba.

Entrevistador: ¿Esa es la situación general del curso, que estudia para saber o...?

Alumnos: No, estudian para aprobar.

Entrevistador: O sea, vosotros os consideráis una minoría con respecto a esa situación general.

Alumnos: No

Entrevistador: Porque estudiáis para saber.

Alumnos: Hay asignaturas en que estudias para saber y otras para aprobar.

Entrevistador: ¿Los conocimientos que adquirís para un examen los olvidáis al poco tiempo u os duran mucho tiempo?

Alumnos: Según, se suelen olvidar, aunque luego cuando los miras otra vez... No, no se olvidan, una tabla se olvida enseguida, pero las cosas prácticas son las que menos se olvidan, el

moho del pan, lo del raquitismo... Cuando el profesor explica y luego lo hacemos de práctica entonces es cuando menos se olvida.

Entrevistador: De manera que cuando vosotros desarrolláis una actividad sobre algo es cuando se os queda y también cuando el profesor al explicar algo hace una llamada a una experiencia anterior vuestra (como en las vitaminas durante la observación de la clase). ¿Los conocimientos que no cumplen estas dos características se os olvidan con facilidad después del examen?

Alumnos: Sí, a lo mejor te da por repasarlo y te suena, esto lo dimos..., pero te dicen de explicarlo y te quedas con dos palmos.... Con las prácticas se quedan, además no tienes sólo esa asignatura tienes muchas más...

Entrevistador: ¿Qué quieres decir con que tienes muchas asignaturas, que necesitas dejar vacío un hueco para poder llenarlo con... con lo otro que tienes que estudiar para otra asignatura u otro examen?

Alumnos: Todas esas cosas que son más bien de memorizar, llega un momento que te metes eso, te metes otras cosas ¿no? y llega un momento en que todo eso pues se te olvida cuando acabas el examen.

Entrevistador: ¿Si no hubiese exámenes estudiaríais?

Alumnos: Yo creo que no, yo creo que si él no preguntara o algo de eso habría cosas que se nos quedarían, pero estudiar estudiar durante toda la semana yo creo que no. Depende si sólo hay una materia sin hacer exámenes y todas las demás con exámenes, yo creo que esa materia se quedaría aparte, nos meteríamos más de pleno en las otras materias. A mí no me gusta el examen, yo prefiero que vayan evaluando día a día y no jugártelo casi todo en un examen, puedes tener un día malo o juntarse con otro examen y en cambio tú has estudiado día a día. Que pregunten día a día, que haya participación en clase, que hagamos diálogo del tema entre todos...

Yo creo que es mejor lo que dice él, que cada día vaya preguntando, porque así te lo sabes al día, y sin embargo si hace el examen hasta el día antes del examen no te lo estudias y al día siguiente ya se te ha olvidado.

Entrevistador: ¿Normalmente no se estudia día a día la asignatura?

Alumnos: Bueno..., depende.

Entrevistador: Me refiero en el conjunto del curso.

Alumnos: No, los dos días antes del examen y ya está.

Entrevistador: ¿Vosotros pensáis que los alumnos al salir de clase han asimilado la explicación que se ha dado durante ella?

Alumnos: Si explica poco y bien yo creo que más que si explica mucho y mal. Cuando te está explicando y te cuenta todo un montón de cosas te quedas hecha polvo porque tú te enteras nada más de unas cosas.

Entrevistador: ¿Y en el caso de Pedro?

Alumnos: El se pone a explicar todo emocionado y ves que le encanta y explica como si toda la gente supiésemos como él, y al final dice: "¿Lo habéis entendido?", y da mala impresión decirle que no. Va demasiado rápido.

Entrevistador: ¿Comparado con el resto de los profesores, sin decir nombres?

Alumnos: Mucho mejor que los demás.

Entrevistador: ¿Pero en qué sentido mejor que los demás?

Alumnos: Yo creo que explica muy bien. No te lía. Hay profesores que comienzan a explicar, se pasan a otra cosa, se vuelven a pasar y tú dices: "¡jolines!" ¿no estaba explicando esto? ¿por qué nos cuenta ahora esto otro?

Entrevistador: ¿En que pensáis que podía mejorar la clase de Pedro?

Alumnos: Que sea mas participativa, la culpa no es de él, la culpa es de nosotras, él siempre está "Bueno, decid..., no sé qué..." y nosotros callaos. A lo mejor es el principio de curso que no conoces al profesor e intentas ver qué tal lo lleva... Que sean más participativas pero no es culpa de él.

Entrevistador: ¿Sería la única indicación?

Alumnos: En una clase participas si te gusta, si no te gusta no participas, la labor de un profesor es hacerte que te guste, si explica de manera que te gusta, la gente participa y si explica de manera que te cuenta su vida y no te dice nada, es cuando no participas. Sí, el que te guste una asignatura yo creo que más bien viene del profesor, a tí puede no gustarte pero si el profesor lleva una técnica en clase bastante buena y explica bien termina gustándote.

Preguntados sobre experiencias positivas que se pudiesen aplicar a las clases de Ciencias citaron:

- Las salidas al campo, como forma de aprender sin ningún esfuerzo.
- Que les llevases, como hacías en 1º, materiales de observación a clase.
- Competiciones de equipos, ya que producen un fuerte estímulo para no quedar mal delante de los compañeros.
- Trabajo en grupos.

Toca el timbre de final de clase.

Citan a un profesor anterior del que he borrado el nombre y hablan de él:

Alumnos: (conversación confusa) ...el profesor en sí no me gusta, pero la manera en que explica... también explica muchas cosas que se te quedan..., pero lo que fastidiaba un montón es que te contaba su vida y que se portaba como un tirano en la clase, como si el jefe del instituto fuese él.

Entrevistador: Ese es un profesor anterior que tuviste, ¿no?, y a pesar de eso a ti te gustan las Ciencias Naturales.

Alumnos: Es que yo pensaba: a mí las Ciencias Naturales me gustan, son una cosa bonita, ¿y me lo va a fastidiar el tío este!?, pues no. Y a mí me siguen gustando, yo la estudiaba todos los días,... (confuso)... y es que a mí me reventaba, porque yo he estado dos años con él y las mismas tonterías, los mismos ejemplos, los mismos chistes, lo mismo todo, no hacía nada.

Entrevistador: Y ese otro profesor (a otra alumna) que tuviste en 1º, ¿qué te agradaba de él?

Alumnos: Que salíamos al campo. Para explicar Geología íbamos al campo y esta piedra tal..., cogíamos florecitas por ahí..., además era un tío muy simpático. Salíamos a dar clases al campo, Geología, unas piedras que son redonditas son tal, pero se llaman pudingas o no sé qué..., nosotros íbamos al campo y cada uno diciendo tonterías... es verdad, a lo mejor con tonterías se te quedaban las cosas...y así lo iba haciendo toda la clase y te divertías y lo explicaba, y vale, era un hombre que te contaba su vida y todo eso pero como te gustaba...no te sentaba mal.

Entrevistador: ¿Y de otras asignaturas no tenéis ninguna experiencia que se pueda incorporar?

Alumnos: Hacíamos concursos, se dividía la clase y unos se tenían que preparar el tema, y había un portavoz que hacía preguntas al otro grupo y todos querían ganar y entonces siempre se estudiaban el tema. ¡Hay que estudiarse el tema porque no hay que fallar ni una!, y eso hacía que la gente estudiase ¡bueno...!, en 1º.

Otra alumna: A nosotros nos organizaban en filas y todos queríamos ser de la fila 1ª porque eran los mejores, y eso lo hacía cada semana.

También lo que hacía otro profesor era dejar los estuches a los que habían sacado mejor nota.

Otra alumna: Yo hasta en 2º en el Instituto seguía haciendo los concursos en Matemáticas y motivaba a la gente a estudiar y a pasárselo bien, porque veías que uno decía un disparate y decías: "¿Cómo dices eso si es lo otro?". Eran los mismos alumnos que decían: "¿Para que dices eso si es lo otro?".

Otra alumna: Yo me acuerdo en 1º que tuve a Pedro y que en vez de irnos al campo, cuando estábamos dando la gamba o las flores, él te traía las flores o la gamba y te explicaba si esto si lo otro...

La misma: En EGB también se dividía la clase y se hacían preguntas...(confuso)...

Otra alumna: Hacer los grupos y participar... (confuso)..o me acuerdo que un profesor nos decía una vez que a ver de qué manera llevaba mejor la clase y decía que los grupos le daban mejor resultado, por lo menos a él.

Entrevistador: Bueno, pues... yo creo que ahora ya tenéis otra clase ¿no?

Alumnos: Sí...

Entrevistador: Muchas gracias por la entrevista y nada, que tengáis suerte este año. Hasta luego.