

¿SE RESPONDE A LA DIVERSIDAD EN LAS CLASES DE ESO?

M^a José Gómez Torres
M^a José Navarro Montaña¹
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos centraremos en un objetivo más concreto que respondería a la pregunta siguiente: ¿Qué hacen los profesores y los alumnos en la clase, además de trabajar en las actividades propuestas?.

Es este trabajo presentamos parte de los resultados obtenidos en una investigación en curso, que hemos denominado proyecto Sevilla, centrada en el análisis de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), centrándonos en las estrategias que los profesores incorporan como respuesta a la diversidad. El nivel de análisis lo constituye un centro, tomado como caso de estudio. Como ya hemos explicado en un trabajo anterior (G^a Pastor y otros, 2000)

Concebimos las prácticas de enseñanza en relación con el contexto en el que éstas se desarrollan, en este sentido prestamos especial atención al clima que se vive en los centros como consecuencia de la implantación de la Reforma. En el primer avance de la investigación nos centramos en lo que ocurría fuera de las aulas, mientras que ahora nos referimos a otros aspectos relacionados con la vida del centro en general, además de lo que ocurre dentro de ellas, mediante la presentación de algunos resultados obtenidos tras el análisis de las observaciones realizadas

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Con esta investigación *pretendemos conocer las estrategias de enseñanza que emplean los profesores para, partiendo de ellas, proponer estrategias que puedan mejorar la respuesta a las necesidades de todos los alumnos.*

En el presente trabajo nos centraremos en un objetivo más concreto que res-

¹ Este trabajo es un avance de una investigación que realiza el Grupo ISIS (Universidad de Sevilla), financiado por la Junta de Andalucía, que dirige Carmen García Pastor. En este trabajo han participado además, como colaboradoras, Eva Lora y Almudena Trujillo.

ponderaría a la pregunta siguiente: ¿Qué hacen los profesores y los alumnos en clase, además de trabajar en las actividades propuestas?

3. MARCO TEÓRICO

En la ESO, considerando el contexto educativo en el que esta se inserta, se plantean en la actualidad una encrucijada de dificultades cuyo origen, posiblemente, podamos encontrarlo en la organización peculiar que caracteriza esta etapa educativa, más enfocado tradicionalmente, hacia el abordaje de contenidos que hacia el aprendizaje de estrategias y métodos de enseñanza/aprendizaje necesarios para adentrarse en los propios contenidos.

En este sentido, algunos profesores de secundaria se lamentan de las dificultades que tienen con los alumnos cuando se proponen abordar los contenidos de la materia que imparten; dificultades relacionadas, en algunos casos, con la utilización de las técnicas instrumentales básicas, y que se manifiestan en expresiones de los profesores como: “tengo un grupo de alumnos en clase que apenas entiende lo que lee”, “en general los alumnos de mi clase tienen una expresión oral lamentable” o bien “mis alumnos no saben expresarse por escrito”. Efectivamente, para un profesor de secundaria que pretende desarrollar un programa de trabajo en el que se da por hecho que los alumnos ya han adquirido estos requisitos previos para abordar los contenidos, esto es un problema. Un problema, que, en algunos casos, se manifiesta en la falta de motivación y de interés del alumno hacia los contenidos de la materia, y que genera actitudes poco positivas hacia el aprendizaje.

Por lo tanto, la organización de la enseñanza secundaria obligatoria por materias o bloques de conocimientos que funcionan de forma independiente, responde a una estructuración del conocimiento en el que la interdisciplinariedad apenas tiene cabida y que para G^a Pastor (1998, 376) es la consecuencia de una organización burocratizada que:

“...tiende a una fragmentación que destruye significados y, por tanto, desnaturaliza el aprendizaje; creándose un abismo entre las necesidades reales de los alumnos para progresar en el propio currículum propuesto y las oportunidades de aprendizaje que se les ofrece” .

Efectivamente, debido a esta forma peculiar de abordar los contenidos, el alumno de secundaria puede tener dificultades para relacionar los conocimientos que el profesor imparte, y este hecho podría estar relacionado, por tanto, entre otras razones por las siguientes:

- El alumno no participa en la construcción del conocimiento
- No existe interdisciplinariedad entre las materias, por lo tanto el alumno puede tener dificultades para relacionar los conocimientos ya que estos se adquieren desde asignaturas independientes.

- El alumno puede tener dificultades para entender la funcionalidad de los conocimientos que está adquiriendo.

En este sentido Hargreaves, (1996, p. 86) refiriéndose al curriculum que se desarrolla en los centros de secundaria se expresa del siguiente modo:

“...el carácter expansivo de la educación secundaria ha planteado otras cuestiones adicionales sobre la relevancia del curriculum académico tradicional para todos los alumnos. El «curriculum de cafetería» con muchas asignaturas optativas, trataba de adaptarse a las necesidades muy diversas de una población escolar de secundaria mucho más nutrida, pero la mayor diversidad sólo llevaba consigo una incoherencia en la experiencia curricular y el declive de cualquier sentido de comunidad u objetivo común en el mundo fragmentado y burocrático en el que se han convertido las escuelas secundarias”.

En las organizaciones nuevas, como pueden ser considerados ahora, los Institutos de ESO de nuestro contexto educativo, las estructuras organizativas se encuentran en una situación de cambio y consolidación y, por tanto, los profesionales que las integran también. Hargreaves, citando a Toffler (1990) utiliza la metáfora “mosaico móvil” para describir estas pautas organizativas que representa el movimiento de las grandes organizaciones desde unas estructuras internas monolíticas similares a mosaicos de puntos, a menudo cientos de unidades. Los Institutos de ESO concebidos desde el modelo organizativo de mosaicos móviles tienen unas características organizativas concretas:

“Límites departamentales más permeables, la antigüedad, la permanencia y la relativa recompensa vinculada a la posición de liderazgo del director del departamento tendrían menos relieve, habría más posiciones de liderazgo entre y fuera de los departamentos”.

De este modo, los profesores tienen una idea clara de los conocimientos que se contemplan en el programa que imparten para un grupo concreto de alumnos, e incluso para otros grupos, de cursos diferentes, ya que a través del trabajo que realizan en los Departamentos tienen una concepción vertical de la enseñanza de su asignatura, pero desconocen la organización de los contenidos de otras asignaturas, incluso de materias afines, ya que las relaciones interdepartamentales apenas tienen tradición en la enseñanza secundaria. A este refuerzo de las estructuras verticales de coordinación, contribuye la Administración al establecer las funciones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, los Departamentos y las Tutorías; sin embargo, no se contemplan las funciones y responsabilidades de los Equipos de profesores que inciden en un mismo grupo de alumnos. Este hecho puede dar lugar a que los conocimientos se transmitan de forma fragmentada y descontextualizada.

Estas cuestiones y otras relacionadas con la atención a la diversidad de motivaciones, intereses, actitudes, capacidades, procedencia socio-cultural y expectativas

hacia el aprendizaje -por citar algunos rasgos que caracterizan a la diversidad de alumnos existentes en las aulas y que configuran el contexto educativo de la educación secundaria- pueden originar situaciones de desconcierto para el profesorado y falta de interés hacia el aprendizaje para el alumnado. En este sentido, es ya una evidencia la heterogeneidad del alumnado existente en los centros de educación secundaria que para Forteza (1999) choca frontalmente con la tradición academicista y selectiva de la secundaria. La autora, establece una serie de dimensiones para enumerar los problemas más relevantes por los que atraviesa la ESO con la intención de identificar algunos aspectos que en nada contribuyen a favorecer la igualdad de oportunidades y que, en algunos casos, propician la exclusión de algunos alumnos de los itinerarios formativos. En relación con la organización y el funcionamiento de los centros la autora se refiere a que *el tiempo y el espacio sincrónicos limitan las posibilidades de ofrecer diferentes alternativas para alumnos diversos*, en este mismo sentido se expresan (G^a Pastor, Díaz Noguera y López Martínez, en prensa). Por otra parte, el aislamiento del profesorado y el individualismo son aspectos que dificultan la coordinación en los centros de secundaria obligatoria; lo cual incide en la adopción de medidas concretas para atender a la diversidad, tendiéndose a adoptar medidas extraordinarias antes de abordar otras, más similares a las que se utilizan para todos los alumnos:

“En este sentido, se crean (...) itinerarios curriculares alternativos potencialmente segregadores. Porque la imposibilidad de diversificar la propuesta de actividades del aula, modificar la metodología, replantear la evaluación u organizar la propuesta de optatividad teniendo como referente las necesidades del alumnado, convierte, en muchas ocasiones, las medidas extraordinarias o especiales en alternativas marginadoras que seleccionan a los alumnos por capacidades o niveles académicos”.(Forteza, 1999, 120)

Ante esta encrucijada de situaciones los profesores necesitan encontrar una respuesta a cuestiones relacionadas con sus prácticas, que G^a. Pastor (1998, 376) ha planteado del siguiente modo:

“¿Qué conocimientos pueden ayudar a los profesores a desarrollar nuevas perspectivas para responder a los problemas relacionados con una educación que contemple la diversidad? ¿Qué prácticas educativas son compatibles con estos cambios necesarios en la institución escolar? ¿Qué experiencias pueden servirnos como ejemplos de buenas prácticas? (Cómo se están solucionando los problemas en la práctica)”

Efectivamente, cada centro en función de sus necesidades y características, y desde la colaboración y colegialidad entre profesionales, tendrá que diseñar la respuesta a estas cuestiones. Si algo podemos afirmar desde estas líneas, es que los comportamientos individualistas difícilmente aportan soluciones globales capaces de responder a los problemas organizativos que afectan a todos. En este sentido, nos inclinamos por las

soluciones que surgen del análisis compartido de los problemas, por lo tanto, los profesores, contando con la participación de los distintos sectores que constituyen la Comunidad Educativa, tendrán que poner en práctica estrategias que, a nivel institucional, inviten a reflexionar sobre los problemas comunes del centro.

Por lo tanto, todos tenemos que aprender de la práctica y fundamentalmente de aquellas experiencias que aportan soluciones a la problemática existente en las aulas de secundaria obligatoria, tales como la de Sancho (1987: 97) en un centro de Bachillerato, un precedente importante en esta línea, en el que la autora trata de conceptualizar un método de trabajo y una forma de entender la intervención educativa analizando las problemáticas institucionales. Algunas de las conclusiones a las que llega en este trabajo se refieren a que:

“...es el propio sistema educativo, desde su articulación, hasta su puesta en práctica el que parece diseñado/pensado como un filtro cualificado, legal y socialmente aceptado, difícil de traspasar para un grupo importante de adolescentes/jóvenes”.

En este sentido, una de las conclusiones a las que llega la autora es la necesidad de “repensar” el sistema educativo junto con el modelo social que lo sustenta. Asimismo, es difícil conseguir que los alumnos puedan desarrollar todas las capacidades necesarias para progresar en el aprendizaje, cuando en realidad cuentan con unos recursos culturales mínimos que se circunscriben a su propio ámbito educativo que es el Instituto.

En esta línea, el movimiento de integración escolar, con más tradición en la enseñanza primaria, debe ser un motivo de reflexión sobre aquellas prácticas desde las que se ha intentado dar respuesta a los problemas relacionados con las necesidades educativas especiales. Asimismo, el movimiento integrador, ha servido de precedente y está propiciando la necesidad de realizar modificaciones para que todos los alumnos puedan trabajar juntos, compartiendo experiencias de aprendizaje. En la actualidad denominamos educación inclusiva a un movimiento cuya filosofía se basa en la necesidad de fomentar la sensación de pertenencia al grupo (Arnáiz, 1996, 377), la necesidad de que todos los niños se sientan miembros de la comunidad educativa de la que forman parte

Dentro de estas coordenadas, nuestro trabajo supone una propuesta de análisis de la situación de las prácticas que se desarrollan en las clases de ESO, con la finalidad de concretar en un caso real los cambios de estrategia que pueden llevar a una mejora de la calidad de la respuesta educativa para todos los alumnos.

4. MÉTODO

La metodología utilizada es eminentemente cualitativa en respuesta a los objetivos planteados en la investigación, centrados en lograr una mayor comprensión del fenómeno de estudio.

4.1. Selección y caracterización de las aulas observadas

En cuanto a las aulas estudiadas hemos seleccionado todas aquellas en las que los profesores respondieron afirmativamente a nuestra solicitud de entrar en sus clases para observarlas. Los cursos seleccionados fueron 1º y 3º de ESO por su significación e importancia como periodos de inicio y finalización de la etapa educativa de enseñanza secundaria obligatoria. En ambos cursos se han observado las clases en las que se impartían las materias de Inglés, Lengua, Ciencias y Matemáticas. Además de estas materias, en 1º de ESO se han observado las clases de Francés, Tecnología y Educación Física.

4.2. Recogida y análisis de los datos

La técnica utilizada para la recogida de datos ha sido la observación directa en situaciones naturales. Es este, según Woods (1993), el procedimiento más puro de la etnografía y el más común entre los investigadores cualitativos. En este caso el investigador observa situaciones de interés, siendo, teóricamente ajeno a los procesos que observa: *adopta la técnica de la mosca en la pared para observar las cosas tal y como suceden naturalmente con la menor interferencia posible de su presencia* (p. 52). La meta última que debe perseguir el observador consistirá en lograr, lo que denomina, fundirse con el escenario. En nuestro caso han sido cuatro los investigadores que han recogido las observaciones (organizadas por cursos y materias). La siguiente tabla ilustra el número de sesiones de observación realizadas especificándose el curso y la materia objeto del registro de datos:

Asignaturas	Curso	Nº
Matemáticas	1º ESO	5
Inglés	1º ESO	5
Ciencias	1º ESO	3
Lengua	1º ESO	5
Educación Física	1º ESO	2
Tecnología	1º ESO	2
Francés	1º ESO	1
Matemáticas	3º ESO	4
Inglés	3º ESO	4
Ciencias	3º ESO	5
Lengua	3º ESO	5
TOTAL		41

Tabla 1: Recuento total de las sesiones de observación realizadas.

4.3. Análisis de los datos

El procedimiento de análisis de los datos ha seguido el siguiente proceso:

1. Transcripción de las observaciones (notas de campo).
2. Lectura de las observaciones, por parte de todos los observadores, para conocer los contenidos de los que se generarán las categorías.
3. Toma de decisiones sobre las categorías a utilizar. Para la definición de las categorías de análisis se ha seguido la diferenciación que realiza Doyle (1986) entre gestión (*management*) y organización de la clase, utilizando éstas como dos dimensiones donde se incluirán las diferentes categorías.
4. Decisión sobre el procedimiento de análisis. En este caso no hemos utilizado ningún programa de tratamiento de datos, hemos trabajado, sencillamente, utilizando las aplicaciones del Word.

En este trabajo presentaremos el análisis y los resultados de las categorías que se incluyen dentro de la dimensión “gestión de clase”, éstas son “orden” y “ambiente”, aunque dentro de esta dimensión entran otras categorías “tareas” y “estrategias”, cuya extensión no nos permite presentarlas en esta ocasión. Las categorías “orden” y “ambiente” se han definido de la siguiente manera:

- *Categoría Orden*. Recoge las normas, tanto explícitas como implícitas, que se establecen en los grupos de alumnos para permitir el trabajo académico. Se trata de recoger datos sobre una de las funciones básicas que realizan los profesores, estando nuestro interés centrado en descubrir las distintas formas y estrategias usadas en las clases observadas.
- *Categoría Ambiente*. Se centra en el tipo de relaciones que se establecen entre los alumnos entre sí, y entre éstos y el profesor.

5. RESULTADOS

Orden y Ambiente son dos categorías significativas para los propósitos de nuestra investigación porque revelan sobre qué bases se asienta el desarrollo de las actividades académicas. Conocer qué hacen los profesores y los alumnos en las clases, aparte de lo meramente académico, nos puede llevar a tomar conciencia sobre aspectos que aparecen intrínsecamente asociados a las actividades como parte de éstas y que, sin embargo, las determinan en aspectos muy significativos en cuanto a las relaciones que se mantienen. Ello resulta fundamental a la hora de tratar de responder a la diversidad de los alumnos y podríamos llegar a establecer patrones de relaciones, más o menos adecuadas, con lo que se consideran los valores y actitudes asociados a la diversidad.

5.1. *El orden en las clases*

Dentro del orden hemos diferenciado entre conductas del profesor para mantenerlo, y conductas de interacción entre alumnos y profesores. Entre las conductas del profesor hemos señalado las de:

- Control.
- Animo.
- Castigo.

5.1.1. *El profesor controla*

El control puede referirse a diferentes aspectos:

- Control del espacio.
- Control de la atención de los alumnos.
- Control del ritmo de trabajo.
- Control a través de los padres.
- Control del silencio.
- Control de la postura de los alumnos.

El control de la situación que ocupan los alumnos en la clase, éstos en la mayoría de los casos se colocan en hileras dobles de pupitres en todas las clases, excepto en la de Tecnología, y el profesor trata de evitar que se muevan de sus sitios correspondientes; aunque se da algún caso en que se permite que se desplacen a la mesa del profesor para preguntar dudas.

(Comentario del observador) C. O. "Los alumnos trabajan cada uno en su libro, algunos se levantan y van a la mesa del profesor a preguntar dudas" (Lengua)

C. O. "...mientras los demás estudian algunos se acercan a la mesa para hablar con el profesor. En la pizarra el profesor explica y aclara las dudas a un alumno" (Matemáticas)

C.O. "El profesor se dispone a organizar el trabajo con los alumnos, estos sacan los materiales para trabajar" "Venga cada uno a su sitio" (Lengua).

Los profesores suelen reclamar la atención de los alumnos, preguntando a los que observan distraídos, amonestándoles o directamente anotando en su cuaderno de control.

Profesora.- "El libro por la página 30, quedamos en que me

ibais a hacer el ejercicio 2 (...) Sacar los diccionarios, venga que esto lo tenéis que haber mirado en casa (la profesora continua preguntando a los alumnos de forma salteada para corregir el ejercicio del libro” (Inglés)

Los profesores intentan que todos los alumnos lleven un mismo ritmo de trabajo instándoles a ello verbalmente. En una de los casos el profesor explicita, incluso, intranquilidad cuando los alumnos van demasiado deprisa.

Profesora.- *“Vamos a hacer un control, venga, reparto y cuando esté todo el mundo lo recojo a la vez. Esperar no le deis la vuelta todavía...*

A ver, rápido, cuento el tiempo: exactamente diez minutos, venga

Alumno 1: *¿Qué pone aquí?*

Profesora: *Lo dejas en blanco y sigues.*

Alumno 2.- *Yo ya he terminado.*

Profesora: *Venga ya está todo el mundo terminando, sacar un boli rojo o verde... exactamente cinco minutos para la corrección (Inglés)*

Profesor.- *“Una cosa que tenemos que tener cuidado es no hacer las cosas demasiado deprisa, hay que dar todos los pasos, no corráis más de la cuenta, si lo hacemos demasiado deprisa a mi personalmente me entra la intranquilidad ¿Lo habré hecho bien? (Matemáticas)*

Los profesores utilizan a los padres para controlar el trabajo de sus hijos, bien a través de la firma de evaluaciones y/o los deberes y, también, enviando notas a casa sobre la falta de aplicación.

Profesor: *“De los que suspendisteis el otro día me dais la hoja firmada por el padre, sólo de los que suspendieron, de los que aprobaron no” (Lengua)*

Profesor: *“A ver, recojo los exámenes que han firmado vuestros padres. Tu me ayudas Manuel, yo voy pasando lista y tú los recoges (...) bueno me faltan un montón de exámenes que tenéis que devolverlos, de los que están suspensos y aprobados. Es decir, vuestros padres tienen que ver el examen de los que no han aprobado la recuperación, para que vean vuestros padres que lo habéis recuperado” (Inglés)*

Profesor: *“Cuando se demanda el trabajo dos veces y no se trae, se envía una carta a casa” (Tecnología)*

El control del silencio parece ser uno de los requisitos imprescindibles para poder trabajar y, normalmente, se realiza este control a través de amonestaciones verbales, también se utiliza el cuaderno del profesor, en él, éste apunta a los que hablan demasiado. Algún profesor apunta en la pizarra. La norma establecida es que los alumnos para hablar tienen que levantar la mano y respetar cuando hable el profesor o un compañero; en ningún caso se admite que un alumno hable en clase sin permiso del profesor.

Profesor: “Venga Francisco lee, Luque derecho y callado. Estefanía tu

no te vas a callar... Ivan el ejercicio uno por que no paras de hablar... (Ciencias)

Profesora: "¿Por qué gritáis tanto? ¿A parte de los gritos sabéis hacer algo más? Antonio date una vueltecita por abajo y dile al Jefe de Estudios que yo te he echado (no se va). ¿Quién es el delegado aquí... Alexis, bajo con Miguel y Antonio para que vayan al Jefe de Estudios y les dice que yo les he echado? (Ciencias)

C.O. "El profesor comienza a anotar en la pizarra los nombres de los niños que están hablando". (Tecnología)

Los profesores suelen asociar, a veces, la postura corporal de los alumnos a su actitud de atención /desatención, y hemos observado muchas amonestaciones en este sentido:

C.O. El profesor está preguntando a los alumnos sobre las actividades que mandó realizar el día anterior, mientras tanto se dirige a uno de ellos para recriminar a postura que este ha adoptado.

Profesora: La pared no es para apoyarse

Alumno: No, no profesor. (Lengua)

C.O. Los alumnos preparan sus materiales para comenzar a trabajar y el profesor también, mientras se dirige a un alumno que está sentado de cualquier forma.

Profesora: D. saca las cosas y siéntate bien (Matemáticas)

5.1.2. El profesor anima

El profesor anima para mantener el ritmo de trabajo y hacer que todos trabajen y participen en la clase y, en algunas ocasiones, a que ayuden a algún compañero. También hemos observado algún caso en que el profesor anima utilizando la competitividad (entre alumnos y alumnas: *las niñas os ganarán*).

C.O. La profesora se dirige a una alumna para que comience a traducir en el libro de inglés.

Profesora: Venga A. ponte en forma traduce y vamos a hacerlo bien hombre. Pero no empieces a traducir por ahí.

Alumno: Entonces qué digo.

Profesora: ¿De verdad que no lo sabes A? ¿A ver quién puede ayudarle?

C.O. Un alumno interviene para ayudar al compañero (Inglés)

C.O. El profesor está haciendo una actividad en la pizarra y pregunta a los alumnos los distintos pasos que hay que seguir para resolver una ecuación. Varios alumnos levantan la mano para participar.

Alumno: Yo quiero salir. Yo , yo...

C.O. El profesor mira su cuaderno de notas, creo que está comprobando

do quién no ha salido últimamente.

Profesor: A ver, sal a la pizarra

C.O. El profesor le explica lo que tiene que hacer. (Matemáticas)

C.O. El profesor les dice a los alumnos que saquen el libro para comenzar a trabajar, y dirigiéndose a un grupo de alumnos que parece que no se ha dado por aludido, dice: "las niñas os ganarán" (Tecnología)

5.1.3. El profesor castiga

Hemos observado la utilización del castigo, expresado explícitamente. La forma más usual es anotando negativos en el cuaderno del control del profesor, pero algún profesor deja sin recreo a los alumnos, otros separan a los alumnos si están hablando, apuntan en la pizarra o mandan notas a los padres, como ya hemos señalado.

C.O. El profesor separa a algunos alumnos que se sientan juntos y los castiga sin recreo como medida para mantener la disciplina en la clase. (Tecnología)

C.O. La profesora explica algunas actividades para que los alumnos las realicen.

Profesor: Bueno, pues las hacéis y ahora las corregimos (pasan unos minutos). Venga A. léeme lo que has hecho (suena la sirena).

C.O. Los alumnos se disponen a salir

Profesor: No, no, no os podéis ir, si en el recreo estáis castigados. (Inglés)

5.1.4. Conductas en las que interaccionan profesores y alumnos en problemas de orden

Estas se refieren a dos situaciones, la primera de negociación que se cifra siempre en la cantidad de trabajo que el profesor manda o en el momento en que se han de dar las notas. También se negocia algún tiempo para estudio a cambio de algo, por ejemplo, que los alumnos mejoren su comportamiento. La segunda situación de interacción se da cuando los alumnos protestan o se niegan a realizar alguna tarea:

C.O. La clase está finalizando y los alumnos quieren que la profesora les de las notas del examen realizado.

Alumno: ¿Cuándo vas a dar las notas señorita?

Profesora: Cuando suene el timbre nos quedamos en el recreo y yo doy las notas.

Alumno 1: Vale sí, sí.

Alumno 2: No, mejor ahora

Profesora: Bueno, vamos a terminar el ejercicio y yo doy las notas, es que no me dejáis O.K.? (Inglés)

C.O. El profesor pone a los alumnos algunas actividades para trabajar

en casa y otras para realizar en clase.

Profesora: Para mañana esta actividad (la señala en el libro)

Alumno 1: ¿Nada más?

Profesora: Sí, nada más. Venga para hacer aquí en clase el 1, 2, 3 y 4.

Alumno 2: Eso es mucho.

Profesora: Eso no es mucho. Pág. 70 y lo hacemos aquí en clase, venga empezamos. (Lengua)

5.2. El ambiente de las clases

El ambiente en las clases observadas de 1º de ESO se describe por parte de los observadores estableciéndose diferencias significativas entre los profesores:

C. O. Entre los alumnos y la profesora existe un buen nivel de comunicación, esta anima especialmente a los que más lo necesitan y el guía a los que trabajan bien. (Inglés)

C.O. Aunque la clase es muy ruidosa y caótica y parece que nadie se entera de nada debido al jaleo constante, sorprendentemente algunos alumnos están trabajando. Entre ellos y la profesora existe una relación afectuosa. (Ciencias)

C.O. En la clase se respira un clima agradable y distendido de trabajo, el profesor mantiene una relación cercana y amigable con los alumnos. (Matemáticas)

C.O. Los alumnos están trabajando en un ambiente tranquilo y distendido. (Lengua)

C.O. Los alumnos están trabajando, en silencio y atentos. Si el profesor se detiene con alguno en especial, el resto rápidamente se pone a hablar, pero el profesor se hace con la clase sin grandes esfuerzos. (Tecnología)

En las observaciones, además, hemos diferenciado como elementos importantes del ambiente: situaciones de descontrol y de confianza, actitudes del profesor y de los alumnos y el tipo de lenguaje que se utiliza. Además es de destacar alusiones explícitas a temas de diversidad (ver tabla 2).

Situaciones de descontrol caracterizan algunas clases como las de Ciencias. Este ambiente de descontrol se detecta sin embargo dentro de un clima de confianza que se percibe en las alusiones que profesores y alumnos hacen a temas personales.

C.O. Parece que entre los alumnos y la profesora hay confianza, en un ambiente bastante distendido, un alumno le pregunta:

Alumno: ¿Por qué no viniste ayer, señorita?

Profesora: Ya os dije que tenía una tendinitis y tomé unas pastillas que me sentaron mal y tuve vómitos, ya os lo he explicado varias veces. (Ciencias)

Situaciones	- de descontrol - de confianza
Actitudes	- Del profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Amabilidad • Estímulo • Preocupación • Manifiesta emociones • Ayuda • Sigue el juego - De los alumnos (resistencia): <ul style="list-style-type: none"> • Ocurrencias • Murmullos • Ruidos
Lenguaje	Lenguaje Limitaciones Respeto

Tabla 2. Elementos importantes para captar el ambiente de las clases.

El clima de confianza también se percibe a través del *lenguaje*. Se ha observado el uso de un lenguaje distendido en todas las materias. También es de señalar que en el lenguaje se ponen algunas limitaciones a los alumnos, no todo es admisible: el profesor exige un lenguaje respetuoso con los compañeros. Algunos profesores son especialmente respetuosos cuando se dirigen a sus alumnos.

C.O. La clase está terminando y los alumnos se encuentran un poco cansados, a pesar de ello la profesora quiere aprovechar los últimos minutos.

Profesora: Sacar el Activity Book on the page 23, el ejercicio number two.

C.O. Mientras todos se disponen a buscar la página indicada, la profesora se dirige a un alumno que se mueve continuamente.

Profesora: ¿Qué haces?

Alumno: Que me daba el sol en "to el careto"

Profesora: La cara dura que tú tienes te la puede ablandar el sol. (Inglés)

C.O. El profesor está dando las notas de los exámenes, hay mucho jaleo en la clase. Un alumno acusa a un compañero que, según él, está armando jaleo, el acusado le contesta enojado.

Alumno: ¡Enano de mierda!

Profesor: ¡Como te vuelva escuchar insultar a un compañero...!. Ya he-

mos hablado varias veces que a nadie nos gusta que nos insulten. Después vamos a hablar con el tutor. P. ¿a tí te gustaría que te llamaran de otra forma que no sea por tu nombre.?

Alumno: Ya me lo dicen

Profesor: Pues no lo consintáis. (Matemáticas)

C.O. Un alumno está leyendo en voz alta, la lectura hace referencia a los simios, otros están riéndose y charlando.

Profesora: Todo esto va porque hay un alumno en clase al que llamáis mono, no me parece normal que tengáis motes.

Alumno: Pues a mi me llaman piolín (Ciencias)

El lenguaje también traduce *actitudes*, entre las que destacamos la amabilidad, en algunos casos como el siguiente:

C. O. El profesor está explicando la diferencia entre el estilo directo y el indirecto y va de mesa en mesa explicando y orientando individualmente a los alumnos que necesitan más ayuda. Se dirige a una alumna para que comience a leer en voz alta.

Profesor: R ¿quieres leer tú? (Lengua)

En ocasiones, algunos profesores utilizan frases estimulantes para crear un clima de participación.

C.O. El profesor presta especial atención a un alumno, que se distrae con mucha facilidad, siempre está intentando llamar la atención, todos en la clase son conscientes de ello. El profesor se acerca a él para preguntarle.

Profesor: D. ¿Cómo se llaman las palabras según donde llevan el acento?

Alumno: Llanas, agudas,...

C.O. D lo explica muy bien, el profesor lo felicita dándole la mano, algún alumno aplaude.

Profesor: Felicidades D lo has hecho muy bien, hoy puedes tomarte el bocadillo, te lo has ganado. (Lengua)

C.O. El profesor explica a los alumnos la importancia que tiene trabajar en clase, concediendo a estas actividades más importancia que a los exámenes

Profesor: Estáis sentados juntos para que os ayudéis y os expliquéis las cosas entre vosotros. Por eso es importante que habléis para que resolváis las dudas entre vosotros. (Matemáticas)

A veces, muestran preocupación por los alumnos, ésta se traduce en ocasiones

en ayudas a algunos de ellos:

C.O. Entre los alumnos y el profesor existe un buen nivel de comunicación, este intenta consensuar los acuerdos antes de ejecutarlos y para ello pide la opinión del grupo. Hoy los alumnos están algo intranquilos, es extraño porque a esta hora de la mañana (8:00 h.) suelen estar relajados. El profesor inicia la jornada dirigiéndose a todo el grupo.

Profesor: ¿Tenemos algún control hoy?

Alumno: No, ya lo hemos hecho

Profesor: Entonces ¿por qué estáis tan nerviosos?. Vosotros queréis que comentemos el control o lo guardo hasta el lunes.

Alumnos (a coro): No, vamos a comentarlo (Matemáticas)

Los profesores muestran sus propias emociones a los alumnos como signo de confianza:

C.O. La profesora está comentando a los alumnos las notas que estos han obtenido en los exámenes, lo hace individualmente para orientar a cada uno sobre lo que debe hacer.

Profesora: L. Enhorabuena muy bien. Estoy más contenta que con el otro examen. (Inglés)

Con respecto a las actitudes que caracterizan a los alumnos, la más generalizada podríamos considerarla de *resistencia* al ritmo de trabajo que impone el profesor; de tal manera que el clima de trabajo que el profesor llega a conseguir se interrumpe con ocurrencias que responde, más o menos directamente, al tema tratado en clase, pero en un tono jocoso. En momentos de cansancio la resistencia se manifiesta con murmullos e incluso ruidos intencionados (tamborileando con los bolígrafos en las mesas).

Alumno 1: Dicen los paleontólogos que dentro de muchos años sólo tendremos un dedo.

C.O. Ante el interés manifestado por este alumno, la profesora intenta explicar, pero es muy difícil, la clase está muy alterada. La profesora explica a pesar de los comentarios y risas permanentes

Alumno 2: Yo he visto un perro en el circo que le dices 2+3 y hace cinco ladridos (Ciencias)

C.O. La profesora está intentando pasar lista para saber quién ha faltado hoy, pero es muy difícil porque nadie la escucha. Algunos alumnos tocan el tambor sobre su mesa: La profesora se enfada momentáneamente.

Profesora: Oye, la feria es en el mes de mayo. (Ciencias)

Lo más interesante, desde nuestro punto de vista, para captar el ambiente es la respuesta del profesor a esta resistencia; en este sentido, hay profesores que siguen el tono jocoso de las ocurrencias de sus alumnos distendiendo el ambiente, también, a

veces, esta cesión llega al punto en que le hace perder el control de la clase. Otras veces el profesor hace llamadas al orden, para volver a asegurar el ritmo de trabajo, como hemos visto más arriba. En algún caso es el profesor es el que toma la iniciativa, distendiendo el ambiente con bromas.

C.O. Los alumnos, a petición de la profesora, buscan países en un mapa que aparece en el libro de trabajo. La profesora se dirige especialmente a los que están más distraídos.

Profesora: A., venga

Alumno: Es que no tengo ganas

Profesora: Eso lo sabemos "Antoñito" pero hay que trabajar (Inglés)

C.O. La clase está muy descontrolada creo que sólo escuchan los alumnos que están sentados delante, aunque la profesora se esfuerza explicando.

Alumno: Hay una película, que es de ciencia ficción, que es el planeta de los simios donde los monos se hacen dueños del planeta (todos ríen).

Profesora: Oídme estamos avanzando mucho en técnicas, pero nos estamos cargando el planeta, no sabemos cual será la especie que sobrevivirá. (Ciencias)

C.O. La profesora explica los grupos sanguíneos.

Alumno 1: Este tiene el SIDA

Alumno 2: Mi hermana es gemela

Profesora: Pues tus hermanos sí pueden donarse los órganos casi con el cien por cien de seguridad.

Alumno 3: Te quedas mongolito

Profesora: No te quedas mongolito por ser donante de médula, el mongolismo no tiene nada que ver con ser donante de médula (Ciencias)

C.O. Entre los alumnos y el profesor existe una relación agradable y cordial, en ocasiones este hace un paréntesis en la clase para hacer algún comentario gracioso o contar alguna anécdota. En estos momentos, en la lectura que los alumnos están realizando, aparece la palabra titiritero.

Profesor: ¿No habéis visto el hombre de la cabra en la feria?

Alumno: Yo sí

Profesor: Pero si te pasas la mitad del tiempo de la feria en la caseta de niños perdidos.

Alumno : Sí

Profesor: Yo se de padres que despistan a los niños y estos se van a la caseta de niños perdidos.

Alumno: Qué mala leche profesor (Lengua)

C.O. La clase está tranquila trabajando, el profesor de vez en cuando los anima con algún comentario gracioso. En estos momentos están respondiendo a preguntas sobre la lectura realizada.

Profesor: Venga tú, tú. Tutú era un detergente que había antiguamente

Alumno: Qué tontería

Profesor: Como decía Forests Gump "Mi madre dice que tonto es el que dice tonterías" (Todos rien a mandíbula abierta) (Lengua)

En algunas ocasiones los profesores hacen *alusiones concretas a la diversidad* para animar a los alumnos en el trabajo, en la necesidad de corregir los errores para aprender de ellos, o bien para aludir a características físicas de algunos alumnos.

C.O. La profesora está comentando con los alumnos los exámenes realizados.

Profesora: A ver qué es lo que falla en tu examen

Alumno: Hay que estudiar

Profesora: Estudiar, ese es el problema que aquí, todo el mundo puede sacar buenas notas pero tenéis que estudiar. (Inglés)

C.O. El profesor está explicando las longitudes y se dirige especialmente a los que necesitan más ayuda.

Profesor: A.. ven y mide conmigo la clase, venga ven a mi lado (lo hacen juntos dando pasos)

Alumno: Es que soy chico

Profesor: Los que tenéis complejo de que sois chicos, sois tontos, de verdad, en el mundo debe haber de todo. (Matemáticas)

C.O. Los alumnos realizan individualmente el trabajo indicado por el profesor, unos se distraen con facilidad, otros levantan la mano para pedir ayuda al profesor. En estos momentos el profesor se dirige a toda la clase.

Profesor: Si uno se equivoca pues mañana corregimos, todos nos equivocamos, Picasso también se equivocaba. (Lengua)

6. CONCLUSIONES

Primero de ESO es un curso de transición puesto que los alumnos entran en una nueva etapa educativa. En el curso estudiado entran, además, en un centro dedicado a ESO, Bachillerato y F.P., es decir, han pasado a un Instituto y esto lleva consigo su adaptación a unos roles como alumnos de secundaria, dentro de un ambiente en el que son los pequeños entre los mayores. Los profesores en este curso son conscientes de ello, saben que se encuentran con alumnos más pequeños de lo que están acostumbra-

dos, bulliciosos y con ocurrencias de “niños chicos”. Todo ello reviste este curso de situaciones peculiares que se traslucen en los resultados presentados.

Los profesores hacen un esfuerzo por adaptarse a esta situación, pero lo hacen con un fuerte arraigo en unas determinadas ideas de lo que es el orden en una clase, muy apegadas a la tradición de la Educación Secundaria. Los alumnos se resisten bastante a este orden impuesto y, a veces, lo hacen con ingenuidad con ocurrencias magníficas que requieren de gran pericia por parte de sus profesores para controlar la clase. En algunos casos, esto no se llega a conseguir; la situación en alguna de las clases observadas es bastante caótica, sobre todo a las últimas horas y los últimos días de la semana. La sobrecarga de horario se deja sentir en estos alumnos que tan sólo un año antes trabajaban dos horas menos cada día.

El control del ritmo de trabajo es lo que más parece preocupar a los profesores y muchas normas, implícitas o explícitas, se relacionan con esta preocupación. En cuestión de orden se establecen, a veces, formas de control bastante absurdas – como la de apuntar en la pizarra- ; pero lo peor, desde nuestro punto de vista, es que la mayoría de las normas no tienden a responsabilizar al alumnos, sino a crear una dependencia de los premios o castigos que el profesor impone. Pese a ello, el ambiente de las clases es en general y, según las descripciones de las observadoras, agradable. No hay enfrentamientos, ni situaciones violentas; incluso los castigos entran en un juego de relaciones que no distorsiona la marcha de la clase, lo cual no quiere decir que la clase no pueda marchar mucho mejor de otro modo. Pero profesores y alumnos no parecen ser conscientes de otras posibilidades, lo que ocurre se acepta como lo normal.

Nos ha llamado la atención el clima de confianza que llegan a tener alumnos y profesores, y esto nos parece un base fundamental para incrementar las relaciones de interdependencia positiva incorporando nuevas estrategias (de autocontrol, de mediación, etc.). El ánimo y la ayuda son prácticas comunes en las clases observadas, así como, las ideas sobre el respeto a los demás y, aunque con menor intensidad, el respeto a las diferencias. Esto es una base importante para empezar a responder a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M (1999): Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y Jordan (eds.) Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú.
- ARNÁIZ, P. (1996): Las escuelas son para todos. Siglo Cero Vol. 27(2), p. 25-34
- DOYLE, W. (1996): Classroom organization and management. En M.C. Wittrock (ed.). Handbook of research on teaching (3ªed.). New York: MacMillan.
- FERNÁNDEZ, J. (coord.) (1995): El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria. Granada:Aljibe
- FORTEZA, D. (1999): Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en secundaria: Las voces de los implicados. Revista de Educación Especial nº 26 p. 7-39
- FORTEZA, D. (1999): La cultura de la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: qué hace una alumno diferente en una educación como ésta. En A. Sánchez y otros (coords.) Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Universidad de Almería.
- G. PASTOR., C. (1998): El reto de la Educación Secundaria Obligatoria ante la diversidad. En M Fernández y C. Moral (eds.) Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Granada:Force
- G. PASTOR, C y otros (2000): Proyecto de investigación Sevilla: la respuesta a la diversidad en la ESO. Revista de Educación Especial nº 27 p. 93-119
- HARGREAVES, A. (1996): Profesorado cultura y postmodernidad. Madrid: Morata
- MIÑAMBRES, A. y JOVÉ G. (coords): La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad. Universidad de Lérica.
- SANCHO, J.M. (1987): Entre pasillos y clases. Barcelona: Sendai
- STAINBACK, S y STAINBACK, W. (1999) : Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea.
- WOODS, P. (1993): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Madrid: Paidós-MEC