UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LOS MECANISMOS DE AYUDA PEDAGÓGICA QUE UTILIZA EL PROFESOR DURANTE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PRIMER CICLO

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora

por la Lcda. Dª Marciana Pegalajar Moral

bajo la dirección de la Dra. Dª. Leonor Buendía Eisman.

Granada, Noviembre de 1995

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas, que de una u otra forma han colaborado para que la realización de este trabajo llegase a feliz término. Es por ello, por lo que deseo dejar constancia de su ayuda.

Así, le expreso mi más sincero agradecimiento:

A la Dra. Dª. Leonor Buendía Eisman, directora de este trabajo, que no ha escatimado tiempo para orientarme y asesorarme cuantas veces fue necesario. Su apoyo científico ha sido inestimable y desinteresado para dar coherencia y rigurosidad metodológica a la investigación.

A mis compañeros Salmerón, Gutiérrez y Daniel González por sus valiosas sugerencias y con cuyas críticas y comentarios se ha enriquecido y mejorado el trabajo.

A todos los profesores que han participado en la investigación, sin cuya colaboración, apoyo y facilidades ofrecidas para acceder a las aulas, no se hubiese podido llevar a cabo este trabajo.

A Rafael López, por su ayuda en el análisis cualitativo de los datos

A todas aquellas personas que aún estando al margen del mundo científico y académico, me han animado y soportado en los momentos que mi ánimo más lo necesitaba.

Y por último, aunque no menos sincero, deseo manifestar un profundo agradecimiento a mi familia, especialmente a mis padres y a Emilio y Ana Ureña, esperando que algún día comprendan por qué no les he dedicado más tiempo en los últimos meses.

ÍNDICE

Páginas

1.- INTRODUCCIÓN. 6

2. NECESIDAD Y CONVENIENCIA DEL TEMA. 9

PARTE PRIMERA

3.- MARCO LEGAL Y TEÓRICO DEL TRABAJO 12

3.1.- Finalidades y Objetivos de la Etapa de Educación Primaria 12

3.2.- Principios que definen la concepción constructivista del proceso enseñanza- aprendizaje. 18

3.3.- Interacción social y procesos interactivos. 25

3.4.- Interacción social y aprendizaje. 29

3.5.- La interacción en el aula 31

3.6.- De la interacción en el grupo a la interactividad 34

3.7.- Papel del profesor en el proceso de interactividad. 37

3.7.1.- El profesor como mediador de aprendizajes significativos en el proceso de interactividad. 44

3.8 Algunas propuestas para el análisis de la interactividad. 49

PARTE SEGUNDA

4. NUESTRA PROPUESTA 59

4.1.- Objetivos de la investigación 59

4.2.- Participantes. 59

4.3.- Variables 60

4.3.1.- Características de los alumnos. 60

4.3.2.- Características de los profesores. 61

4.3.3.- Area curricular en la que se trabaja. 61

4.4.- Obtención de información y datos. 67

4.4.1.-Necesidad de instrumentos para el análisis de la práctica. 68

4.4.2- Construcción de la escala de observación 72

4.4.3.- Diario de observadores 87

4.5.- Análisis de datos. 90

4.5.1.- Análisis cualitativo: Diario de los profesores. 91

4.5.1.1.-Relaciones entre códigos profesor por profesor. Generación y comprobación de hipótesis. 94

4.5.1.2.- Estudio global del profesorado por materias 137

4.5.1.3.- Microhipótesis derivadas del primer objetivo. 146

4.5.1.3.1.- Bloque primero de microhipótesis 146

i.-Interpretación global de los datos del primer bloque de microhipótesis 170

4.5.1.3.2.- Bloque segundo de microhipótesis 174

i.-Interpretación global de los datos del segundo bloque de microhipótesis. 239

4.5.2. Análisis cuantitativo de los registros observacionales. 240

5.- CONCLUSIONES 297

6.-ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LAS CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJOS FUTUROS. .. 309

7.- IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA: INFORME 311

BIBLIOGRAFÍA 312

ANEXOS 340

1.- INTRODUCCIÓN.

Con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y su publicación oficial en el B.O.E, el 3 de Octubre de 1990, se ponía en marcha el proceso de reforma de la educación en nuestro país, convirtiéndose la propuesta (L.O.G.S.E.) en un instrumento esencial para llevar a cabo dicha reforma.

Consideramos que es el momento adecuado de reflexionar y profundizar sobre algunos puntos que consideramos de especial interés.

El área problemática, en la que nos hemos centrado, podemos definirla como **"el estudio de los Mecanismos de Ayuda Pedagógica"** (M.A.P) que utiliza el profesor durante el proceso enseñanza-aprendizaje, al interactuar con los alumnos, en su intento de crear situaciones que promuevan un aprendizaje significativo.

Los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje, podrían ser clasificados en procesos interactivos con tres vertientes:

a.- El alumno que está llevando a cabo el aprendizaje.

b.- El contenido de aprendizaje, que es objeto de construcción.

c.- El profesor que actúa, es decir, que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Nuestro interés no va a recaer sobre los procesos de aprendizaje en general, sino que nos vamos a centrar en intentar comprender cómo unos alumnos concretos aprenden unos determinados contenidos, gracias a la ayuda que reciben de su profesor, en un contexto determinado.

Nos parece importante poner nombre a los mecanismos de ayuda pedagógica que utiliza el profesor durante su actuación en el aula porque identificar estos conceptos permite analizar y poder intervenir de una forma más precisa en el proceso educativo.

El trabajo consta de dos grandes apartados: El primero lo dedicamos a la elaboración del marco legal y teórico que fundamenta nuestra investigación; haciendo una revisión teórica de los grandes apartados conceptuales que orientan nuestro estudio, como son: La interacción en el aula como origen y base de los procesos de interactividad, el profesor como agente mediador de los aprendizajes, así como un análisis detallado del diseño curricular de Educación Primaria de la Junta de Andalucía, documento que hemos tomado como marco de referencia legal en el que enmarcar la segunda parte del trabajo de investigación.

En la segunda parte, aportamos la presentación del instrumento que hemos construido, una escala de observación para recoger la actuación del profesor en el Primer Ciclo de E. Primaria. Tomando como referencia la concepción constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje, presentamos así

mismo las distintas fases de elaboración del instrumento y un doble análisis de los datos recogidos: cualitativo por la aplicación del AQUAD 3.0 y cuantitativo, a través del cual hemos hecho una aproximación descriptiva de los mecanismos de ayuda pedagógica utilizados por los participantes implicados en el trabajo.

Seguidamente, hacemos una reflexión sobre las implicaciones que este trabajo puede tener para la práctica, ofreciendo posibles sugerencias para trabajos futuros en esta línea.

El último apartado recogerá la bibliografía y anexos.

2. NECESIDAD Y CONVENIENCIA DEL TEMA.

Entendemos que el papel que desempeña el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial: "los buenos resultados" dependen en parte de lo que cada alumno ha podido conseguir en función de las ayudas que se le ha prestado.

La función formativa del profesor, exige poder actuar y poder reflexionar sobre su actuación, lo cual, hace que necesite de unos referentes o instrumentos que le faciliten el análisis y posterior mejora de su actuación.

Con el presente trabajo pensamos que podemos ayudar a conocer un poco mejor cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra comunidad y conocer cómo trabajan realmente los profesores a la luz de las nuevas propuestas curriculares.

Nuestra intención no es evaluar lo que hacen los maestros, sino describir y conocer cómo es el proceso de ayuda que establece el profesor con sus alumnos, conocer las estrategias de ayuda pedagógica que utiliza, para poder intervenir potenciando o eliminando determinadas conductas.

Pensamos que los instrumentos que actualmente existen para analizar la actuación docente, no son totalmente válidos en todas las situaciones de

enseñanza-aprendizaje, sino que cada situación educativa se produce en un contexto determinado, con unos alumnos concretos, y bajo una metodología de trabajo singular y por lo tanto va a generar un proceso distinto en el que los mecanismos de ayuda pedagógica que despliege el profesor, serán necesariamente diferentes.

Por esto, nuestra intención con el presente trabajo, es ofrecer un instrumento, empíricamente validado en los propios contextos en los que va a ser utilizado, que sirva de referente a los profesores del Primer Ciclo de E. Primaria a la hora de optimizar su trabajo.

PARTE PRIMERA

3.- MARCO LEGAL Y TEÓRICO DEL TRABAJO

3.1.- Finalidades y Objetivos de la Etapa de Educación Primaria

La etapa de la Educación Primaria es el primer período obligatorio de la escolaridad; comienza a los seis años de edad y se extiende hasta los doce años.

La configuración de esta etapa de seis años de duración se juzga conveniente por considerar que, a los doce años, el alumno cuenta con las mejores condiciones para iniciar una nueva etapa, como es la Educación Secundaria, con exigencias de superior nivel y con una organización curricular más compleja.

En relación a las finalidades educativas de la Educación Primaria, en el Diseño Curricular para Educación Primaria, de la Junta de Andalucía se concretan los siguientes puntos:

I. La educación escolar primaria debe de promover el desarrollo de la autonomía moral e intelectual de cada persona, a través de la interacción social de naturaleza cooperativa, la solidaridad, la tolerancia, el diálogo, el respeto mutuo, etc, tratando de educar individuos que construyan en este contexto un pensamiento crítico propio y capaces de adoptar sus posiciones en lo

moral de acuerdo con sus valoraciones personales.

II. La educación escolar primaria debe establecer los comienzos de la interacción del individuo con el cuerpo organizado de la cultura de la sociedad en que vive entendida como conjunto de conocimientos, hechos, valores, normas, sentimientos, etc, a través de su actividad y de los agentes mediadores básicos: la interacción social con adultos e iguales significativos, y el lenguaje.

III. La educación escolar primaria debe crear contextos ricos y felices de aprendizaje para posibilitar óptimamente el desarrollo integral de cada persona. Así procurará un correcto desenvolvimiento físico-biológico atendiendo a aspectos como la educación para la salud, conocimiento cuidado y desarrollo de las posibilidades del propio cuerpo, desarrollo psicomotor, atención a determinadas minusvalías físicas...., cognitivo-afectivo y socioafectivo, posibilitando los procesos de integración social e individualización.

En el capítulo VI del Libro Blanco se señala que *"la finalidad educativa de esta etapa consiste en lograr que los niños realicen los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa"*. (p.109)

Como consecuencia, se proponen unas determinadas metas que quedan especificadas en los siguientes niveles:

a) En relación con la autonomía de acción en el medio, la escuela debe impulsar el desenvolvimiento y la acción autónoma del niño en el medio, desarrollando un pensamiento reflexivo y crítico que favorezca la elaboración de juicios personales y de ideas creativas, sobre la base de un adecuado equilibrio afectivo y social y de una positiva imagen de sí mismo.

b) Respecto a la adquisición de instrumentos básicos, la escolarización debe de lograr que los niños adquieran de forma eficaz y funcional aquellos aprendizajes básicos que les permitan:

   1- Integrar distintos tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseen antes de entrar en la escuela.

   2- Adquirir conceptos, procedimientos y actitudes necesarias para interpretar el medio que les rodea e intervenir de forma activa y reflexiva en él.

   3- Desarrollar experiencias afectivas, sociales, cognitivas y cuantas contribuyan a su desarrollo integral, necesarias para identificarse con la cultura y participar en la vida social de su entorno de forma individual y colectiva.

c) En el ámbito de la socialización, la Educación Primaria, se propone proporcionar un medio rico en relaciones personales con los compañeros y con los adultos, a través del juego, la comunicación, el diálogo y el trabajo cooperativo, para favorecer el desarrollo de la participación, la responsabilidad y el respeto a los derechos de los demás que junto a la tolerancia y el sentido crítico configuran las actitudes básicas para la convivencia democrática.

Estas finalidades generales de la Educación Primaria quedan concretadas en una serie de objetivos generales correspondientes a esta etapa. Los objetivos hacen referencia al desarrollo de la personalidad infantil en sus distintos ámbitos: intelectual, socioafectivo y psicomotor. Estos tres ámbitos no pueden ser considerados con independencia, ya que cualquier situación de aprendizaje encaminada a la adquisición de un determinado logro deberá contar necesariamente con elementos de cada uno de ellos.

Por lo tanto los objetivos que se presentan, en ocasiones se corresponderán con aspectos específicos de la intervención, mientras que en otras deberán caracterizar de manera continua toda la práctica educativa.

La relación que aportamos es la considerada en el Diseño Curricular (D.C.) de Educación Primaria de la Junta de Andalucía (pp.68-73):

1. Desarrollar la capacidad de comprensión sobre los hechos y los fenómenos que acontecen tanto en la realidad inmediata del niño como en las esferas más amplias de las que forma parte, ya sean de índole social, afectiva o físico-natural.
2. Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación de modo que los alumnos puedan producir mensajes diversos, elaborados en base a los códigos y formas propias de los diferentes lenguajes: oral, escrito, corporal, musical, plástico, matemático...
3. Desarrollar la capacidad y la disposición de buscar, identificar, plantearse y resolver problemas que pueden ser de índole científica o no científica.
4. Posibilitar que el alumno adquiera una serie de destrezas cognitivas que le permitan conocer, evaluar y regular su propio proceso de aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos (meta-aprendizaje y meta-conocimiento).
5. Facilitar al alumno experiencias adecuadas para que desarrolle actitudes positivas hacia sí mismo y hacia los demás y el medio físico del que forma parte, caracterizado por la tolerancia, la flexibilidad, el sentido crítico, la creatividad y la dimensión lúdica.
6. Posibilitar un adecuado desarrollo sociomoral en el niño.
7. Promover una adecuada integración social de cada alumno.
8. Favorecer el desarrollo de la identidad personal, y de la autonomía intelectual y afectiva de los alumnos.
9. Contribuir a un adecuado desarrollo físico y psicomotor del niño.

10. Facilitar que el niño desarrolle y adquiera los conocimientos que le permitan comprender, actuar e intervenir en la relidad física, tecnológica, estética y social de la que forma parte.

Los contenidos para dar respuesta a estos objetivos, se concretan en las distintas áreas curriculares, que en Educación Primaria son las siguientes:

a.- Conocimiento del Medio Natural , Social y Cultural.

b.- Educación Artística.

c.- Educación Física.

d.- Lengua Castellana.

e.- Lenguas Extranjeras.

f.- Matemáticas.

Los saberes que componen cada una de las diferentes áreas se reorganizan, a su vez en torno a conceptos, hechos, teorías, procedimientos, actitudes, valores y normas. Con ellos se pretende, por una parte no olvidar ninguno de los conocimientos relevantes en nuestra cultura y por otra facilitar la comprensión del conocimiento como un elemento dinámico, es decir, saber que el conocimiento se construye, y conseguir que el alumno tenga los recursos necesarios para participar en su elaboración o reelaboración.

El papel del profesor para dar respuesta a estos objetivos es esencial, como señala Coll (1993, p.9):

"Y si es cierto que nadie, ni tan siquiera el profesor, puede substituir a los alumnos en su tarea, no lo es menos que nadie, y mucho menos amparándose en los principios constructivistas, debería intentar substituir al profesor en la suya".

La actuación del profesor va a ser distinta en función de varias variables como son, las características de los alumnos, el contexto, el tema tratado...etc, Así, unas veces, su función será organizar debates, ofrecer información relevante a los niños ayudar a los más pequeños a expresar sus ideas, crear un clima afectivo en el que el niño se sienta escuchado, permitir la confrontación de puntos de vista distintos entre los alumnos, establecer relaciones entre los niños, fomentar las actividades de naturaleza cooperativa....etc.

De ahí que nuestro trabajo, esté enfocado a conocer cuál es el papel del maestro en todo este proceso de construcción conjunta del conocimiento.

3.2.- Principios que definen la concepción constructivista del proceso enseñanza- aprendizaje.

El nuevo plateamiento del Sistema Educativo introducido por la LOGSE, supone desde el punto de vista curricular, dos novedades con respecto a la situación anterior (Ley General de Educación 1970).

A- En primer lugar hay una nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración y concreción del currículum escolar.

Al optar por un modelo de currículum abierto, el nuevo planteamiento adoptado define cuatro formas de concreción a través de:

- Diseño Curricular Base (D.C.B.)
- Diseño Curricular para Educación Primaria (Junta de Andalucía) (D.C.)
- Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.)
- Programación de Aula (Actividades y tareas)

B- La adopción de un marco de referencia psicopedagógico, para la elaboración de las propuestas curriculares y los diferentes niveles de concreción de dichas propuestas: "Concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza".

Con respecto al apartado A, la novedad radica en el reconocimiento de que los profesores son en definitiva los responsables últimos de la puesta en práctica del currículum escolar. A través de la elaboración de los Proyectos curriculares de Centro y de las Programaciones de Actividades y Tareas de Aula, los profesores no sólo concretan el currículum escolar, sino que participan en su configuración.

Con respecto al apartado B, la novedad está en que no se prescribe una

metodología concreta de actuación, sino una estrategia didáctica que subordina las posibles formas de ayuda pedagógica a las características del proceso de construcción del conocimiento que llevan a cabo los alumnos cuando tratan de aprender significativamente un contenido cualquiera.

La concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje, lejos de ser planteada como un conjunto de reglas y procedimientos que se aplican mecánicamente, es presentada como una herramienta de reflexión y análisis, como un instrumento de indagación teórica y práctica.

"La concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas" (Coll,199, p. 16).

En definitiva lo que se trata de conseguir desde el planteamiento curricular de la Reforma, es proporcionar criterios y pautas de actuación para que los profesores puedan identificar los problemas con los que se encuentran al intentar enseñar a los alumnos: y a la vez tener elementos para analizarlos y así construir por sí mismos sus propias soluciones.

Nuestro trabajo, está enfocado a conocer cuál es el papel del

profesor en todo este proceso de construcción conjunta del conocimiento a partir de los objetivos generales de etapa, y mas concretamente a partir de los objetivos de ciclo propuestos en los proyectos curriculares de centro, y en las programaciones de aula.

Dado que hemos tomado como marco de referencia la concepción constructivista del planteamiento curricular, consideramos necesario manifestar lo que entendemos por concepción constructivista, enumerando los principios que la definen.

No es nuestra intención, en el presente trabajo, hacer un estudio comparado sobre cuáles son y cuáles deberían ser estos principios, sobre el porqué de estos y no otros; en definitiva, no es nuestra pretensión profundizar en la polémica sobre la fundamentación psicológica del DCB. Hemos tomado como referencia el Diseño Curricular para Educación Primaria de la Junta de Andalucía, porque con todas las críticas que puedan hacerse, nos guste o no, es el marco democrático que orienta la actuación docente de nuestra Comunidad Autónoma.

Así, después de hacer un estudio detallado del DC para Educación Primaria en Andalucía, hemos podido constatar que subyace los siguientes principios:

1- El ser humano se desarrolla y tiene su sentido en la sociedad; en sus procesos activos e interactivos, con ella construye su propia autonomía moral e intelectual. Sólo dentro de "escenarios" que sitúen armónicamente términos como cooperación, descentralización social, diálogo, reflexión, respeto, tolerancia... pueden desarrollarse individuos autónomos en la construcción de sus propios valores y en el pensamiento personal crítico.

2- La construcción de los contenidos del aprendizaje se lleva a cabo en un proceso de interacción social.

3- El desarrollo es un proceso constructivo caracterizado por el papel activo que juega el sujeto en la adquisición de sus logros cognitivos y sociales. El sujeto aparece como un agente activo de sus propias trasformaciones, que se producen mediante un proceso de interacción sujeto-objeto y fundamentalmente sujeto-sujeto.

4- La interacción social de naturaleza cooperativa y el lenguaje, son los instrumentos mediadores adecuados que garantizan el desarrollo de los sujetos.

5- La capacidad potencial de aprendizaje de un sujeto depende del grado de desarrollo conseguido previamente por el sujeto.

6- El aprendizaje escolar debe de ser significativo en oposición a repetitivo y mecánico (Ausubel, 1968, 1973). Es decir, que trate de establecer relaciones entre los conocimientos previos del alumno y la nueva información que se trata de asimilar.

7- El aprendizaje escolar debe de ser funcional, es decir, que pueda ser efectivamente utilizado por el alumno cuando las circunstancias de su vida lo exijan. La funcionalidad necesita de una construcción activa del sujeto, enmarcada en los parámetros de un aprendizaje significativo.

8- La memoria se concibe como un proceso activo de reconstrucción -memoria comprensiva- que posee una serie de estrategias cuyo uso cambia con la edad hacia una mayor eficacia y funcionalidad. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes (Chi, 1985; Norman, 1988)

9- La comprensión se entiende como un proceso de interacción entre la nueva y la vieja información, lo cual constituye un elemento esencial para la existencia de un aprendizaje significativo.

10- El desarrollo y aprendizaje de las personas tiene lugar en un contexto primordialmente social, a través de los procesos interactivos con los adultos o con los iguales.

11- Que el sujeto sea capaz de generar aprendizajes significativos por sí mismo, es decir que sea capaz de **"aprender a aprender"**. (DC para Educación Primaria en Andalucía. pp-31-36).

12- Los conocimientos previos (Ausubel, 1977; Reif y Meller,1982), deben entenderse como el conjunto de hechos, conceptos y teorías que constituyen la estructura cognitiva del alumno y de la cual puede disponer el nuevo aprendizaje, entendiendo que lo que el alumno construye son significados, representaciones mentales relativas a los nuevos contenidos

del aprendizaje

Si estudiamos detenidamente estos principios podemos constatar que hay una idea que predomina en todos ellos, **"el conocimiento se construye en estrecha interrelación con los contextos en los que se genera o en los que se usa".**

Como afirman Newman, Griffin y Cole (1991) el cambio cognitivo constituye tanto un proceso individual como social.

En nuestro caso la escuela constituye un entorno, un contexto específico en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen de una determinada manera.

En el aula, el conocimiento se construye gracias a un proceso de interacción entre los alumnos, el profesor y el contenido.

Por ello, estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula implica analizar no sólo la actividad constructiva de los alumnos-as, sino también los mecanismos de ayuda pedagógica (Coll y otros, 1992; Gómez-Granell y Moreno, 1992; Buendía,1993) que les permiten construir y actualizar sus conocimientos.

3.3.- Interacción social y procesos interactivos.

La investigación sobre el desarrollo de la infancia resalta que el contexto social juega en ella un papel importante; incluso las actividades perceptivas de un recién nacido pueden depender en parte de las personas de su alrededor.

También el estudio de la interacción es un tema que ha suscitado interés investigativo desde los primeros días de vida de un sujeto.

Treverthen, Hubley y Sheeran, (1975) han descrito la forma en que el entorno actúa desde el nacimiento en el desarrollo del niño. Estos autores, en sus estudios, llegan a atribuir al factor social un papel primordial en la adquisición de la conciencia y de la capacidad para obrar voluntariamente.

Las interacciones, tienen lugar desde las primeras semanas de vida de un sujeto. Los cambios que se producen en la organización psicológica del niño, sea cual fuere su modo de originarse, no tienen repercusiones sólo en el niño sino también en las reacciones de éste con los demás y en el papel que los demás tienen que adoptar.

En estos primeros momentos del desarrollo cada etapa del niño trae consigo un tipo concreto de tarea evolutiva que la madre y el hijo deben de

afrontar conjuntamente. El niño por sí sólo no podría avanzar hacia niveles superiores; él es quien marca el paso, pero es preciso que la madre organice el mundo del niño de tal modo que le ayude a realizar con éxito las tareas de este período. Con el tiempo, la implicación de la madre se hace menos directa, ya que va pudiendo delegar cada vez más en el niño la responsabilidad de las tareas que antes abordaban juntos.

En estas primeras etapas depende de los padres el compensar cualquier deficiencia interactiva que el niño tenga, de ahí la importancia de la madre para ajustar constantemente su conducta en función de la realimentación que el niño le proporciona.

Hacia la edad de los cinco meses, tiene lugar un cambio en la naturaleza de las interacciones sociales. A partir de ahora, los contactos del niño con otras personas se dan cada vez más en torno a objetos. La tarea principal a la que deben dedicarse ahora tanto el adulto como el niño es la de cómo estructurar la interacción en torno a asuntos externos. (Collis y Shaffer, 1977; Butterworth y Cochrane, 1980; Murphy y Messer, 1977)

Las madres actúan en esta etapa generalmente como si supieran que el modo más eficaz de mantener contacto personal con el niño es reconocer los nuevos intereses de éste.

Es función del adulto durante gran parte de la primera infancia, seguir los intereses del niño y convertir así una situación individual en una situación diádica.

El refinamiento de los niños para las interacciones sociales aumenta mucho a lo largo del segundo y tercer años. Gran parte de este aumento se atribuye generalmente al desarrollo de la competencia lingüística, y la capacidad de participar en los diálogos se ve potenciada cuando es posible la comunicación en el plano verbal. Es decir, a partir de esta edad, las interacciones se van haciendo gradualmente más simétricas.

Snow (1977) señalaba que las madres parecen adoptar un modelo de conversación: *"su objetivo primario es implicar al niño en alguna forma de intercambio en la que sea capaz de participar. Por consiguiente, se esfuerzan mucho porque el intercambio sea interesante y significativo para el niño"*.

Power y Parke (1982) observaron las interacciones madre-niño que se producían de modo natural en la casa, y hallaron que la gran mayoría de ellas podía ser considerada como intentos de influir de alguna manera en el niño, bien facilitando, elaborando, o controlando la conducta social y exploratoria de éste.

A medida que los niños empiezan a entender mensajes verbales, los

adultos disminuyen la información superflua. (Berllinger 1979, Bernstein 1981, Greenfield, 1984, Messer, 1980, Snow 1977, Scheiderman, 1983).

Es decir, es función del adulto, "ajustar" el grado de apoyo y la cantidad de información a las habilidades del niño, esta será la clave que le ayudará a facilitarle la tarea a éste y a que exista un progreso por parte del que aprende.

Esta transferencia de responsabilidad ha sido observada también en las aulas. (Pettito, 1983; Brown y Campione, 1984; Pearson y Gallagher, 1987).

Con estas leves ilustraciones, observamos que al estudio de la interacción es un tema que ha interesado siempre, que ha ido ganando interés con los recientes trabajos dedicados al tema, y que no se limita a la interacción que se produce en situaciones escolares dentro o fuera del aula, sin embargo, nuestro interés sí cae dentro de este tipo de interacciones que se produce en las situaciones de aprendizaje que se corresponden con el período escolar de los sujetos; con el propósito de conocer cómo se producen estos procesos interactivos en las aulas, cuando el profesor utiliza unos determinados M.A.P. con unos contenidos concretos.

3.4.- Interacción social y aprendizaje.

Para considerar como interacciones a las distintas actividades de sus participantes, tienen que hallarse éstas coordinadas de tal modo que formen una secuencia unitaria. Así, cuando se las considera conjuntamente tienen que tener una coherencia que las permita ser consideradas como una entidad única.

A lo largo de las últimas décadas, el estudio de la interacción social ha pasado por diversas etapas progresivamente integradoras.

Durante la década de los 50, la interacción social se estudió básicamente mediante métodos no observacionales (cuestionarios), en concreto la interacción padres-hijos es resultado de la acción educadora de los padres, concepción unidireccionalista, heredada tanto de la tradición psicoanalítica como de la conductista (Parke, 1979). Por consiguiente analizar la interacción padres-hijos, se entendía como analizar la influencia que ejercen aquellos sobre estos.

En la década de los 60 la unidireccionalidad padres-hijos, fue sustituida en parte por la unidireccionalidad experimentador niño, cuando estos procesos de interacción empezaron a ser objeto de experimentación rigurosa.

Igualmente a lo largo de las últimas décadas han sido numerosos los trabajos dedicados al estudio de las relaciones sociales que se generan en el aula, por considerar que la enseñanza es una actividad compleja y esencialmente interactiva, al llevarse a cabo como fruto de la implicación e influencia recíproca

entre los agentes intervinientes en el aula (profesor-alumno-alumno).

Aunque encontramos ciertas referencias sobre este tema en Cattaneo (1864), Durkeim (1903), Baldwin (1913), consideramos que el verdadero precursor de este tema ha sido Piaget (1923), para quien la evolución del pensamiento infantil va desde un egocentrismo inicial a una descentración que lleva al inicio de un pensamiento "racional" y socializado. Esta idea ha sido cuestionada por Vygotsky (1962) y toda la escuela rusa Leontiev (1976), Luria (1971-72).

Frente a enfoques que entienden que la interacción es uno de los posibles aspectos que pueden analizarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las perspectivas teóricas que consideramos más adecuadas son aquellas que entienden que el proceso mismo es interacción. Es decir, pensamos que la interacción constituye el núcleo de la actividad, ya que el conocimiento que se genera se co-construye, se construye conjuntamente, precisamente porque se produce interactividad entre dos o más personas que participan en él.

La actividad del alumno, o del grupo de alumnos, viene condicionada a su vez por la actividad del profesor, ya que de él va a depender el tipo de organización de la clase, y por tanto el tipo de interacción.

Su intervención o falta de intervención va a interferir en estos procesos posibilitando así distintos mecanismos cognitivos y relacionales. Por lo tanto no se puede estudiar la actividad de los alumnos con independencia de la actividad del profesor.

3.5.- La interacción en el aula

En los últimos años uno de nuestros focos de atención ha sido la calidad de las experiencias de aprendizaje de los niños en el aula y los factores que colaboran o no a ello, (Buendía, 1985, 1987; Buendía, Fernández y Rico, 1991), en la línea de (Bennet, Deforges, Cockburn y Wilkinson, 1984; Bennet y Kell, 1988; Dunne y Bennett, 1990). A través de la investigación hemos podido constatar el importante papel de los procesos sociales en el aula sobre las actividades cognitivas y sociales. Hablar de educación, supone en cierto sentido, hablar de comunicación (Myers y Lamm, 1976; Wittrock, 1974).

Las comunicaciones que se producen en el aula son complejas, puesto que en ellas se integran multitud de elementos e intencionalidades no siempre explícitas, que van a influir en todo el proceso muy decisivamente.

El análisis de estos procesos comunicativos, base de las interacciones, se ha estudiado desde diferentes perspectivas.

El primer enfoque, resultado de los trabajos de la Escuela de Ginebra, propone una explicación del progreso del sujeto, que ha interactuado con sus compañeros, a través del conflicto socio-cognitivo (Doisé, Mugny, y Perret-Clermont, 1975). Para estos autores el análisis de las relaciones entre iguales puede contribuir a enriquecer nuestra comprensión de los procesos que están en la base de la socialización y del desarrollo intelectual del ser humano. En otras palabras, los resultados sugieren que para que exista progreso intelectual, el alumno debe confrontar sus puntos de vista con los de sus compañeros siempre que estos puntos de vista sean moderadamente divergentes. La existencia de puntos de vista divergentes sobre una situación o tarea, se traduce en un conflicto sociocognitivo que moviliza y refuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual.

Este concepto no es en absoluto nuevo, de hecho en las publicaciones de los años 20 de Piaget ya aparece, pero como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto. La naturaleza del conflicto cognitivo para Piaget es sustancialmente diferente del planteamiento de Perret-Clermont y sus colegas, que lo conciben como el resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se produce en el transcurso de la interacción social.

El segundo enfoque, muy relacionado con las proposiciones vygostkianas, señala que la ayuda y cooperación mutua que proporciona la

situación interactiva, fuerza la reestructuración intelectual a través de la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes, y la posterior interiorización que lleva a la autorregulación individual (Forman y Cazden, 1984).

Para Vygotsky la interacción social es el origen y el motor del desarrollo y el aprendizaje.

> "*Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: La primera vez, en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea como funciones intrapsíquicas*" (Vygotsky, 1973, p. 36).

La interacción social como actividad colectiva, tiene por tanto un papel central como facilitador del aprendizaje. "*Lo que un niño puede hacer hoy en cooperación, mañana será capaz de hacerlo sólo*" (Vygotsky, 1962, p. 87). Esta línea de trabajo ha influido considerablemente en los trabajos de Bruner que enfatiza la importancia del marco social en el aprendizaje, partiendo de la idea de "*andamiaje tutorial*" para explicar la relación educativa y comprender los procesos subyacentes en dicha relación. "*He llegado a reconocer cada vez más que la mayor parte del aprendizaje en la mayor parte de los marcos es una actividad comunal, un compartir la cultura*" (Bruner, 1986, p.86).

Desde una u otra perspectiva se aboga por un trabajo diferente en las aulas.

Cuando los profesores aluden al trabajo en equipo, éste no es más que un conjunto de niños que se sientan juntos pero que trabajan en tareas individuales. La falta de oportunidades para que los alumnos trabajen juntos en pequeños grupos está bien documentada (Gerleman, 1987; Goodlad, 1984; Lockeed y Harris, 1984). Graybeal y Stodolsky (1985) encontraron que los trabajos en grupos de iguales ocupaban sólo el 4,6% en clase de Matemáticas y el 12% en clases de sociales. Cuando trabajan en grupos no funcionan como grupos y por lo tanto los niveles de cooperación son bajos, (Galton, Simon y Croll, 1980) siendo necesario un cambio metodológico con el que conseguir una auténtica cooperación entre los alumnos o entre alumnos-profesores.

3.6.- De la interacción en el grupo a la interactividad

Desde los planteamientos vigotskianos se postula que los mecanismos de influencia educativa más importantes operan precisamente en el ámbito de las relaciones e intercambios interpersonales, sin embargo estamos convencidos de que el análisis de la interacción no es el único análisis pertinente para una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje; más bien, el análisis debe centrarse en la **interactividad** profesor/alumno, entendiendo por interactividad aquella situación en la cual es posible articular las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o a una tarea de aprendizaje.

Esto implica prestar una atención especial a la forma de trabajar los alumnos en estrecha vinculación con las actuaciones del profesor en el marco en el que nuestras observaciones van a tener lugar. En este sentido Coll y colaboradores, (1992: 192) apuntan que la interactividad profesor/alumnos, entendida como las formas de organización de la actividad conjunta, define el marco en el que cobran sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas y articuladas de los participantes en el transcurso de un proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el análisis de las formas de interactividad se convierte, en nuestro planteamiento, en un elemento imprescindible para abordar el estudio de los mecanismos de ayuda pedagógica.

Este concepto de interactividad tiene sentido durante la adquisición (construcción) de un contenido, en torno al cual se articula la actividad conjunta de los participantes. La construcción del conocimiento de los alumnos se entiende, desde esta perspectiva, como un proceso mucho más amplio que el postulado por la teoría interaccionista, y en el que las actuaciones de ambos (profesor y alumno) van a cobrar singular importancia no tanto por lo que dicen (análisis del discurso) sino por lo que hacen (análisis de actuaciones) y cómo lo hacen (estrategias).

En resumen, las formas de interactividad en la enseñanza-aprendizaje, son en sí mismas el resultado de un proceso de construcción que implica por igual al profesor y alumno. La cual no excluye que en esta

construcción las aportaciones de cada uno de ellos, sean a menudo asimétricas y que, por descontado, en las aportaciones del profesor puedan jugar un papel decisivo entre otros factores, sus ideas pedagógicas (aspecto que no tocaremos en este trabajo pero que sin lugar a duda es de gran interés dentro del marco que estamos planteando) y su estilo de enseñanza.

El análisis de estas formas de organización de la actividad conjunta puede llevarse a cabo desde dos niveles diferentes. El primero centrado en la articulación de las actuaciones del profesor y alumnos en torno a un contenido de aprendizaje. Esto exige desde el punto de vista metodológico una categorización de las actuaciones docentes en función de los significados que atribuyamos a las dimensiones a observar y, por otra parte, una secuenciación de contenidos y actuaciones de los alumnos encaminados a proporcionarnos una visión global y holística del proceso.

El segundo nivel de análisis, mucho más micro, estaría encaminado al estudio de la actividad discursiva de los participantes con el fin de aportar elementos de respuesta a las cuestiones que se plantean en los procesos de interacción sobre la construcción progresiva del sistema de significados compartidos a lo largo de una secuencia didáctica (Bennet y Dunne, 1991).

Por otra parte si concebimos la adquisición del conocimiento como un proceso, entonces, la ayuda prestada por el profesor debe concebirse dentro

de este proceso, el cual no está claramente identificado con un modelo de actuación docente o metodología didáctica, sino con una serie de estrategias didácticas de naturaleza constructivista que denominamos "*actuación docente*" y que puede concretarse en diversas metodologías didácticas particulares según el caso. El profesor capaz de promover en sus alumnos aprendizajes significativos es el profesor que puede utilizar de forma flexible, atendiendo a las características concretas de cada situación, la gama más o menos amplia de recursos didácticos de que dispone.

Así pues, cuando planteamos la influencia de ciertos mecanismos que se manifiestan en la interacción profesor-alumno, nos estamos refiriendo en concreto a los mecanismos que hacen posible el ajuste entre, la ayuda del profesor, y el proceso de adquisición del conocimiento por parte de los alumnos, aspectos ambos que pasamos a desarrollar a continuación.

3.7.- Papel del profesor en el proceso de interactividad.

La actividad mental constructiva que despliegan los alumnos en las situaciones educativas escolares se aplica esencialmente a contenidos, que son los que la educación escolar pretende que los alumnos lleguen a adquirir. Como consecuencia de ello, el proceso de construcción de conocimiento que realizan los alumnos en tales situaciones, no puede entenderse como exclusivamente individual, sino como un proceso de construcción compartida, que debe de ser

necesariamente orientado y guiado por otras personas (Edwards y Mercer, 1988).

A una concepción constructivista del aprendizaje escolar se suma así una concepción constructivista de la enseñanza (Coll, 1987, 1990), que postula que es posible y necesaria una intervención pedagógica de ayuda al proceso de construcción que realizan los alumnos en las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje.

Hasta ahora hemos visto que el papel del profesor es esencial en el proceso de interactividad y que va a depender del tipo de ayuda que éste ofrezca, el que los aprendizajes les resulten más o menos significativos a los alumnos. Por lo tanto la ayuda que ofrece el profesor se considera, al igual que la propia construcción de conocimientos que realiza el alumno, como un proceso, y el ajuste de la ayuda al proceso constructivo del alumno pasa a configurarse como la característica fundamental de la ayuda educativa eficaz, (Coll, 1990).

La ayuda educativa más adecuada será en cada caso la que más se ajuste a la actividad constructiva de los alumnos.

Sin embargo no poseemos todavía un conjunto de principios teóricos (epistemología de la práctica) ni un procedimiento de análisis empírico de

carácter sistemático que nos permita identificar, describir y caracterizar los mecanismos a través de los cuales se ejerce la ayuda o influencia educativa en forma ajustada al proceso de construcción desarrollado por los alumnos.

Es por esto que hemos tomado como referencia el marco legal en el que se definen y concretan cuáles son las distintas formas de ayuda que puede desplegar el profesor desde una perspectiva constructivista para ayudar al alumno.

Pensamos que el hecho de que el proceso enseñanza-aprendizaje se caracterice por ser una situación interactiva, donde se tienen en cuenta las ideas de los alumnos y se da importancia al papel de los compañeros, no tiene porqué desestimar el cometido específico que tiene el profesor.

El profesor tiene la responsabilidad de ayudar al alumno y dirigir el proceso educativo, facilitándole sus aprendizajes y haciéndole asequibles los contenidos que transmiten.

En ocasiones hay una gran distancia entre el significado cultural que se desea transmitir y el significado que el alumno le atribuye a los contenidos de aprendizaje. El profesor como experto en los contenidos que se trabaja y conocedor de los alumnos, actúa de mediador entre los contenidos curriculares y los conocimientos de éste.

En el DCB, se dice:

" El maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que pretende que adquiera, es el guía en la construcción del conocimiento matemático del propio alumno. Para ello tiene que ayudar al niño a que establezca relaciones substantivas entre lo que ya conoce y lo que aprende, y a que reflexione sobre el contenido matemático investigando, discutiendo sus ideas y escribiendo lo que ha descubierto. De esta manera, el maestro se dará cuenta de lo que saben sus alumnos y de cómo lo aprenden". (DC de Educación Primaria, p. 412).

Al referirnos al profesor como mediador, queremos decir que ayuda al alumno porque hace accesibles y facilita los aprendizajes, y dirige porque los aprendizajes se realizan con unos determinados contenidos curriculares.

Los aprendizajes son producto del esfuerzo mental del que aprende y es esta actividad la que determina en mayor o menor medida la calidad y cantidad de las relaciones que se establecen.

El estudio y el aprendizaje son conceptos inseparables de la enseñanza su análisis y valoración deben ir unidos. (Alvarez, Fernández, Rodríguez Espinar y Bisquerra, 1988).

Entendemos que la calidad de las relaciones que se producen cuando se construye el conocimiento depende de varios factores, entre otros, las ideas que ya tiene el alumno, de su actividad intelectual.... etc.; pero también depende ésta, de la información y ayuda que ofrezca el profesor. Sin esta ayuda el alumno no aprendería o aprendería en menor grado.

Entendemos que es el profesor el que con una voluntad explícita de que los alumnos aprendan, planifica y sistematiza estas interacciones. Por lo tanto entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita la dirección del profesor y la ayuda que éste da a la construcción de conocimientos que realiza el alumno.

La interactividad del proceso enseñanza-aprendizaje condiciona, favoreciendo o perjudicando, tanto la actividad intelectual que tiene que realizar el alumno como la ayuda que da el profesor. La interdependencia de factores que se da en la clase hace que no se pueda analizar de forma aislada la actividad de uno y otro.

En el análisis del Diseño Curricular no hemos encontrado que se prescriba ninguna actuación docente determinada. Acertadamente o no, se entiende que hay múltiples maneras de ayudar a los alumnos y alumnas a construir el conocimiento en la escuela. Esta ayuda pedagógica podrá adoptar diferentes formas (por ejemplo: proporcionar informaciones organizadas y

alumnos. Y si es cierto que nadie puede sustituir a los alumnos en su tarea, no lo es menos que nadie, y mucho menos amparándose en principios constructivistas, debería intentar sustituir al profesor en la suya (Coll, 1991). Esto queda bastante bien reflejado **en las páginas 102-106** del diseño curricular, en las que se puede leer, entre otras, estas afirmaciones:

"El profesor deberá planificar y organizar las distintas relaciones que se pretenden establecer en su grupo de alumnos".

"El maestro constituye un modelo adulto significativo para su grupo de alumnos".

"El maestro tiene una importante función en la formación en clase de un grupo humano cohesionado".

"El maestro tiene un papel esencial como mediador de aprendizajes significativos para los alumnos".

En otras páginas (102-105) también puede leerse:

"El profesor ocupa un lugar importante en la interacción educativa. En la medida que conoce los procesos de adquisición de conocimiento y las características evolutivas de sus alumnos, diseña su intervención didáctica para promover la construcción de aprendizajes significativos, plantea problemas, orienta la conversación, etc..."

"El papel de Profesor en la Educación Primaria, es quizás uno de los elementos más determinantes de todo el proceso educativo ya que es, en última instancia, quien va a guiar de forma directa el aprendizaje de un grupo de alumnos.

Es el profesor el que deberá tomar una serie de decisiones de diversa índole que configurarán una forma particular de intervención educativa"

3.7.1.- El profesor como mediador de aprendizajes significativos en el proceso de interactividad.

La necesidad de un aprendizaje significativo fue destacada hace ya varios años por Ausubel (1968) y adoptada por muchos autores ante el frecuente hecho de que los alumnos adquieren conocimientos escolares sin llegar a entenderlas, es decir, sin ser capaces de relacionarlos con sus ideas o conocimientos previos. Ausubel afirmó: "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

Algunas de las ideas que subyace al uso actual del concepto de aprendizaje significativo cuentan con numeros antecedentes en la historia del pensamiento educativo. Autores como Claparàde, Dewey, Ferriere, Montessori, Decroly, Freinet entre otros comparten el principio de

autoestructuración del conocimiento, es decir ven al alumno como el verdadero agente y el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. (Not, 1979).

También (Bruner, 1961) defiende el principio de que el alumno adquiere el conocimiento con sus propios medios, "mediante el uso de su propia mente"; o las propuestas pedagógicas de Piaget (1974) "comprender es inventar o reconstruir por reinvención".

Su utilización desde enfoques y planteamientos psicopedagógicos relativamente dispares, recubre concepciones distintas.

Actualmente, su interés está en su potencialidad que como instrumento de análisis y reflexión, nos ha llevado a adoptar una nueva perspectiva en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, entendemos que cuando se habla de aprendizaje significativo en la actualidad, se hace referencia a todo el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Construimos significados según (Ausubel y col. 1983) cuando somos capaces de establecer relaciones "substantivas y no arbitrarias" entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos.

Entendemos pues, que existen varias formas de aprender que

tienden a producir resultados distintos; estas formas las podemos reducir a dos: aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo, no se trata de una dicotomía excluyente, sino que se trata de dos formas de aprender que coexisten y se complementan en muchos contextos escolares. Ambos tipos de aprendizaje poseen características diferenciadas, que afectan no sólo a los procesos implicados, sino también al tipo de motivación que requieren y a las actitudes de los alumnos ante el aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, Novak y Gowin, 1984).

La distinción entre estos tipos de aprendizaje se hace necesaria, ya que, según el tipo de aprendizaje, que se quiera promover, los mecanismos de ayuda que va a ofrecer el profesor pueden ser diferentes.

El aprendizaje es un proceso interactivo en el que el alumno no aprende de modo significativo si está pasivamente recibiendo la información del profesor, necesita participar aportando sus ideas junto a las de los demás compañeros.

En definitiva, el proceso educativo que se busca en el alumno es aquel que le lleve a la construcción de aprendizajes significativos.

En este proceso, partiendo de los esquemas de los alumnos, de su manera de concebir e interpretar la realidad, les hace sentir la insuficiencia de

sus conocimientos, la necesidad de mejorarlo y la posibilidad de hacerlo, pudiendo entonces construir a partir de su esfuerzo y con la ayuda necesaria una nueva interpretación más compleja y significativa.

Esta idea está suficientemente documentada a lo largo de todos los documentos referidos a la Reforma Educativa; Así por ejemplo, en las orientaciones didácticas del DCB de Educación Primaria dice:

" El maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño ya posee y los que se pretende que adquiera, es el guía en la construcción del conocimiento matemático del propio alumno. Para ello tiene que ayudar al niño a que establezca relaciones substantivas entre lo que ya conoce y lo que aprende, y a que reflexione sobre el contenido matemático investigando, discutiendo sus ideas y escribiendo lo que ha descubierto. De esta manera, el maestro se dará cuenta de lo que saben sus alumnos y de cómo lo aprenden" (DCB de Educación Primaria, p.412).

En otro apartado, el citado documento dice (p. 33):

" El aprendizaje escolar debe de ser significativo en oposición a repetitivo o mecánico. Es decir, que trate de establecer relaciones entre los conocimientos previos del alumno y la nueva información que se trate de asimilar, superando así la discusión entre si lo más importante es el

aprendizaje de contenidos o de procesos: lo importante es que el aprendizaje sea significativo".

Por lo tanto una idea que se repite es que un aprendizaje será significativo en la medida en que el nuevo material de aprendizaje se relacione de manera clara e intencional, y no al azar, con lo que el alumno ya conoce. Pero para que esto se produzca tienen que darse una serie de condiciones: (Moreira, 1992).

1- Que el contenido -proceso de aprendizaje posea una significatividad lógica y psicológica.

Esto supone que no sea confuso o arbitrario y que disponga de elementos relacionables desde la estructura cognitiva del alumno.

2- Que el alumno tenga una actitud positiva para aprender significativamente, es decir, para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe de manera sustancial y no memorística.

Esto supone por parte del profesor, el conocer y partir de las estructuras presentes en el sujeto ante un aprendizaje concreto, lo que implica conocer y actuar sobre su Zona de Desarrollo Próximo.

3.8 Algunas propuestas para el análisis de la interactividad.

Uno de los objetivos que nos proponíamos al inicio del trabajo era el ofrecer un posible instrumento, que pudiera ser útil al maestro para analizar algunos aspectos de su propia práctica, y sobre todo, que le ayudara a encontrar soluciones a algunos de los problemas con los que se encuentra en su práctica educativa diaria.

Pensamos que el análisis de la interactividad le puede ayudar a reflexionar y comprender mejor su propio trabajo.

Los profesores como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, *"enseñan habilidades sociales, se centran en el funcionamiento del grupo, observan e intervienen cuando es necesario para elaborar las interacciones del grupo hacia resultados más productivos"*. (Furtwengler, 1993).

A partir de esta idea pensamos, que es imposible profundizar en la comprensión de lo que hace el alumno y cómo lo hace si no tomamos en consideración simultáneamente lo que hace el maestro. Es por ésto, por lo que el análisis de la actividad del alumno en conexión con la actividad del maestro en torno a un contenido, nos lleva al análisis de la inter-actividad maestro-alumno como herramienta esencial que nos puede permitir profundizar en la comprensión de este tipo de procesos.

No existe una tipología de "modalidades de interactividad" que lleven a una actuación más eficaz, ya que ésta va a depender del tipo de actividad de cada uno de los participantes en este proceso de co-construcción conjunta, y esta actividad conjunta, a su vez, va a depender de distintos factores en cada situación.

Existen pocos trabajos en los que se aborde este tema, algunos de ellos son los llevados a cabo por (Coll y colaboradores, 1990; Buendía, L. 1993). Estos autores señalan algunas de las consideraciones didácticas a tener en cuenta a la hora de abordar este tipo de análisis. Algunas de estas dimensiones son:

1.- **Tener en cuenta la finalidad educativa que se pretende alcanzar con la realización de la tarea.**

   a. Potenciar la adquisición de un saber (conocimiento, destreza, hábito, norma).

   b. Potenciar la actividad del alumno (con el fin de favorecer la autonomía, la independencia, la creatividad, la iniciativa, etc.).

2.- **Tener en cuenta la existencia o no de un saber específico alrededor del cual se va a organizar la totalidad de la tarea o una serie de tareas sucesivas.**

   a. Hay un saber elegido por el maestro previamente al inicio de la tarea.

b. No lo hay pero el maestro lo introduce durante la realización de la tarea a partir de la observación de lo que hacen los niños o de sus propuestas.

3.- Tener en cuenta la planificación por parte del maestro de la tarea que tiene que realizar el alumno.

a. Ausencia de planificación.

b. Propuesta de materiales diversos sin directrices precisas sobre cómo llevarla a cabo.

c. Propuesta de una tarea detalladamente planificada con instrucciones precisas para ejecutarla.

4.- Tener en cuenta el tipo de intervenciones que se suceden durante la realización de la tarea.

a. Ausencia de intervenciones.

b. Intervenciones dirigidas a proporcionar directrices para la realización de la tarea o recordar las directrices dadas previamente.

c. Intervenciones dirigidas a mantener la disciplina y el orden en la clase.

d. Intervenciones que responden a una petición de ayuda de los alumnos.

e. Intervenciones que, a partir de lo que están haciendo los alumnos, sugieren nuevas ideas o tareas.

Otro trabajo sobre la actuación del profesor, llevado a cabo por

Herbert, 1993, señala algunas acciones eficaces por parte del profesor, y que pueden ser tenidas en cuenta a la hora de analizar la interactividad. Algunas de estas conductas son:

1.- **Observar a los estudiantes mientras trabajan en las tareas.**

   a. Para ver si los estudiantes necesitan ayuda.

   b. Para mantener a los estudiantes implicados en la tarea.

   c. Para determinar cuándo cambiar a la actividad siguiente.

2.- **Dar orientaciones paso a paso.**

   a. Para ayudar a los estudiantes a trabajar independientemente.

   b. Para evitar interrupciones durante el tiempo de la instrucción.

3.- **Ayudar a los alumnos dándoles indicaciones y clarificando las confusiones.**

   a. Para hacer que el contenido de una lección sea más significativo.

   b. Para ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre el material antiguo y el nuevo.

   c. Para hacer que los estudiantes piensen.

   d. Para evitar que los estudiantes abandonen.

   e. Para darle a los estudiantes más tiempo para pensar.

   f. Para ayudar a los estudiantes a que tengan más éxito de tal manera que se sientan bien con ellos mismos.

4.- **Identificar necesidades especiales de los alumnos.**

(Estos comportamientos no siempre son fácilmente observados. A menudo es necesario sacar los pensamientos del profesor antes de que los comportamientos se hagan evidentes).

a. Dándoles a los estudiantes ejemplos concretos para ayudarles a comprender.

5.- **Resumir y repasar o hacer análisis durante la lección.**

a. Para ayudar a los estudiantes a sintetizar la lección.

b. Para mantener a los estudiantes implicados.

6.- **Elogiar a los estudiantes públicamente y explicando porqué.**

a. Para animar la implicación del estudiante.

b. Para hacer que los estudiantes se sientan bien con sus logros.

c. Para animar a los estudiantes a comportarse como otros.

d. Para reforzar los autoconceptos de los estudiantes.

7.- **Hacer conexiones con los intereses de los estudiantes, con el mundo exterior y con los materiales.**

a. Para aumentar la atención del estudiante y el interés por la lección.

b. Para hacer el contenido realmente significativo a los estudiantes.

c. Para hacer ver a los estudiantes que hay una coincidencia en los campos de contenido.

d. Para ayudar a los estudiantes a formar conexiones entre dos o más materias.

e. Para reforzar lo que el profesor y la clase acaban de discutir.

8.- **Invitar a los estudiantes a contestar/ comentar**

a. Para conseguir y mantener la implicación del estudiante.

b. Para conseguir que los estudiantes piensen en el material.

c. Para dar a los estudiantes una oportunidad de contestar correctamente y sentirse bien consigo mismos.

d. Para hacer que los estudiantes sientan que lo que tienen que decir es importante.

9.- **Comprobar la comprensión durante la lección.**

a. Para ver si los estudiantes están "a favor " del profesor.

b. Para mantener a los estudiantes implicados en la lección.

c. Para conseguir que los estudiantes piensen por sí mismos.

10. **Los profesores preguntan y responden, alaban, reconocen, aprueban, reorientan, recomiendan, "echan un vistazo", etc.**

a. Para mantener a los estudiantes implicados en la lección.

b. Para comprobar la comprensión.

c. Para hacer que los estudiantes piensen.

d. Para revisar conceptos.

11. Los profesores trabajan para conseguir los autoconceptos de los alumnos.

a. Para ayudar a los estudiantes a pensar que lo que tienen que decir es importante.

b. Para ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentimiento de poder o control. (una actitud de "poder hacer").

c. Para incrementar la participación del estudiante.

Otro de los trabajos en los que se analiza el tema de la calidad de las intervenciones o ayudas ofrecidas por el profesor se llevó a cabo por (Furtwengler, 1993) una de las conclusiones a las que llega, es la necesidad de que el profesor reflexione sobre su propia práctica como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo, como forma de mejorar su actuación docente y conocer las estrategias que le lleven a una acción más eficaz.

Señala cuatro etapas a la hora de diseñar una lección, y en cada una de estas etapas el papel del profesor será distinto (Johnson, Johnson y Holubec, 1987) Estas etapas son:

a.- Tomar decisiones con respecto al tamaño del grupo, asignación de los estudiantes, ordenación del espacio, planificación y asignación de papeles.

b.- Fijar la tarea y crear una interdependencia positiva; es decir deberá el profesor explicar la tarea, estructurar la responsabilidad individual, estructurar la cooperación intergrupo, explicar los criterios para obtener

éxito y especificar los comportamientos deseados.

c.- Con respecto al control e intervención, la actuación del profesor deberá estar enfocada a proporcionar ayuda en la tarea cuando los estudiantes lo soliciten, e intervenir en la conclusión de la lección.

Algunas de las estrategias eficaces por parte del profesor que señala Furtwengler, en su trabajo son:

1.- Utilizar las notas tomadas a partir de la evaluación del estudiante o del grupo para identificar las áreas que necesitan ser enseñadas de nuevo o una discusión más a fondo en la clase.

2.- Analizar las respuestas producidas por los grupos o individualmente, y si se descubren problemas o respuestas incorrectas, utilizar esta oportunidad para volver a enseñar o discutir la respuesta correcta.

3.- Si los problemas suceden en la interacción del grupo o en el proceso de elaboración del trabajo, el profesor lo analizará y volverá a enseñar las habilidades sociales necesarias para aumentar la efectividad y cohesión del grupo.

4- Hacer que los grupos o estudiantes resuman los puntos principales de la lección o analicen los hechos importantes para reforzar el aprendizaje y para hacer que los estudiantes compartan sus éxitos o fracasos permitiendo así que los estudiantes aprendan de las faltas de cualquier grupo.

En resumen, pensamos que necesitamos generar conocimiento práctico que facilite la labor del profesor (Fenstermacher, 1994). Estos conocimientos sobre la práctica, se generan a través del análisis detallado de la propia actuación de los docentes en sus contextos.

Esta es la idea básica que guiará nuestra propuesta que pasamos a exponer a continuación.

PARTE SEGUNDA

4. NUESTRA PROPUESTA

4.1.- Objetivos de la investigación

Los objetivos que pretendemos abordar con este trabajo son:

a) Describir los mecanismos de ayuda pedagógica (M.A.P.) que utiliza el profesor en el Primer Ciclo de Educación Primaria, teniendo en cuenta los objetivos que se plantea el profesor y el área curricular en la que se lleva a cabo.

b) Elaborar una escala de observación para recoger la actuación del profesor en el aula.

c) Ofrecer un informe a cada uno de los participantes que le ayuden a la toma de decisiones y a reflexionar sobre su actuación.

4.2.- Participantes.

En el trabajo han participado 18 profesores de Educación Primaria, de los cuales 6 impartían su docencia en primer curso de Primaria y 12 lo hacían en el segundo.

Los colegios participantes han sido:

- San Juan Bosco. (Granada)	Privado Concertado
- Regina Mundi. (Granada) Dos grupos.	Privado Concertado
- Ave María. (Granada) Dos grupos.	Privado Concertado

- Caja de Ahorros de Granada. (Granada)	Privado Concertado
- Nuestra Señora de la Asunción. (Granada) Dos grupos	Privado Concertado
- Inmaculada del Triunfo. (Granada)	Privado Concertado
- Andrés Segovia. (Granada) Dos grupos.	Público
- Virgen de las Nieves. (Granada) Dos grupos.	Público
- Santa Micaela. (Granada)	Privado Concertado
- Monte Hacho. (Loja, Granada)	Público
- Cerrillo de Maracena. (Maracena, Granada)	Público
- Cristo de la Yedra. (Granada)	Privado Concertado
- Niños de María. (Granada)	Privado Concertado

En cinco de estos colegios, se realizaron observaciones en los dos grupos que tenían del segundo curso de Educación Primaria.

De estos trece colegios, 11 estaban situados en Granada capital, y 2 en pueblos bastante cercanos a Granada.

4.3.- Variables

4.3.1.- Características de los alumnos.

El número de alumnos por aula era de 21 aproximadamente, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años. De los cuales el 61,9% eran de género femenino y 38,1% eran de género masculino.

4.3.2.- Características de los profesores.

De los 18 profesores que fueron observados, 16 eran de género femenino y 2 de género masculino. Con una edad media de 40 años, y todos ellos tenían más de 12 años de servicio.

4.3.3.- Area curricular en la que se trabaja.

En el artículo 3, del Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, de acuerdo con lo establecido en el artículo 14 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, señala que las áreas de Educación Primaria serán las siguientes:

a.- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

b.- Educación Artística.

c.- Educación Física.

d.- Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente comunidad autónoma y Literatura.

e.- Lenguas Extranjeras.

f.- Matemáticas.

En nuestro trabajo, nos hemos centrado en las áreas donde hemos

llevado a cabo las distintas observaciones de los profesores: en principio las áreas donde recogimos información fueron: Conocimiento del Medio, **Matemáticas**, Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística, Religión y Educación Física. Más tarde eliminamos las áreas de religión y educación física ya que la información de la que disponíamos era muy escasa y su análisis no resultaba relevante en el trabajo. Así, las áreas curriculares en las que vamos a centrar nuestros análisis, para ver si el tipo de materia que se imparte influye en los mecanismos de ayuda pedagógica que despliega el profesor son:

1.- Conocimiento del Medio.

2.- Matemáticas.

3.- Educación Artística.

4.- Lengua Española.

5.- Religión

En el anexo I, del Real Decreto 1006/ 1991, de 14 de junio se señalan los objetivos generales, los contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) y los criterios de evaluación, a tener presentes en las distintas áreas curriculares.

Así, con respecto a la enseñanza del **Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural,** los objetivos generales deberán contribuir a desarrollar en los alumnos-as las siguientes capacidades:

a.- Adquisición de hábitos de salud e higiene.

b.- Comportamiento grupal adecuado.

c.- Pertenencia a grupos y rechazo de discriminaciones.

d.- Respeto del equilibrio ecológico y del patrimonio cultural.

e.- Reconocimiento de los cambios sociales y temporales.

f.- Identificación de elementos del entorno natural.

g.- Interpretación del medio socionatural.

h.- Identificación y resolución de problemas del entorno.

i.- Diseño de aparatos del entorno.

j.- Identificación de objetivos y recursos tecnológicos.

Los contenidos -conceptos, procedimientos, y actitudes- para dar respuesta a los objetivos expuestos son:

1.- El ser humano y la salud.

2.- El paisaje.

3.- El medio físico.

4.- Los seres vivos.

5.- Los materiales y sus propiedades.

6.- Población y actividades humanas.

7.- Máquinas y aparatos.

8.- Organización social.

9.- Medios de comunicación y transporte.

10.- Cambios y paisajes históricos.

En el área de **Educación Artística,** están comprendidas diversas formas de expresión y representación -plástica, musical, y dramática- mediante las cuales se aprehenden, expresan y comunican diversos aspectos de la realidad exterior y del mundo interior de los niños-as.

La Educación Artística, en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos-as las capacidades siguientes:

a.- Comprensión y uso de los elementos de representación artística.

b.- Aplicación de los conocimientos artísticos a la observación de la realidad cotidiana.

c.- Uso de los conocimientos artísticos en las producciones propias.

d.- Expresiones de mensajes.

e.- Realización de producciones artísticas grupales.

f.- Exploración y uso de materiales e instrumentos .

g.- Contribución de voz y cuerpo al desarrollo personal.

h.- Comprensión y uso de la notación musical.

i.- Confianza en las elaboraciones propias.

j.- Conocimiento y valoración de las manifestaciones artísticas del entorno.

Los contenidos para dar respuesta a estos objetivos hacen referencia tanto a los conceptos, procedimientos, y actitudes, estos contenidos son:

1.- La imagen y la forma.

2.- La elaboración de composiciones plásticas e imágenes.

3.- La composición plástica y visual: elementos formales.

4.- Canto, expresión vocal e instrumental.

5.- Lenguaje musical.

6.- El lenguaje corporal.

7.- El juego dramático.

8.- Artes y cultura.

La enseñanza de la **Lengua y la Literatura** en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades siguientes:

a.- Comprensión de discursos orales y escritos.

b.- Expresión coherente.

c.- Valoración de la lingüística.

d.- Utilización de la lengua oral como vehículo para intercambiar experiencias.

e.- Utilización de recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos.

f.- Utilización de la lectura como fuente de placer.

g.- Reflexionar sobre el uso de la lengua.

h.- Utilización del lenguaje oral y escrito como instrumento de aprendizaje.

Los contenidos -conceptos, procedimientos y actitudes- para dar respuesta a estos objetivos son:

1.- Usos y formas de la comunicación oral.

2.- Usos y formas de la comunicación escrita.

3.- Análisis y reflexión sobre la propia lengua.

4.- Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

La enseñanza de las **Matemáticas** en la etapa de Educación Primaria, tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

a.- Utilizar el conocimiento matemático para interpretar, valorar y producir informaciones y mensajes sobre fenómenos conocidos.

b.- Reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requiera operaciones elementales de cálculo.

c.- Utilizar instrumentos sencillos de cálculo y medida decidiendo en cada caso, sobre las ventajas que implica su uso.

d.- Utilizar estrategias personales de cálculo mental y orientación espacial.

e.- Identificar formas geométricas de su entorno inmediato.

f.- Utilizar técnicas elementales de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones del entorno.

g.- Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana.

h.- Identificar en la vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos y sistemas de numeración.

Los contenidos para dar respuesta a estos objetivos son:

1.- Números y operaciones.

2.- La medida.

3.- Formas geométricas y situación en el espacio.

4.- Organización de la información.

En nuestro trabajo, podemos observar que en cada profesor han sido observadas materias diferentes y por lo tanto los objetivos y contenidos impartidos también han sido diferentes, esto se debe a nuestra intención de respetar al máximo las situaciones naturales en las que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto queda reflejado en los cuadros realizados para explicar los mecanismos de ayuda que despliega cada profesor.

4.4.- Obtención de información y datos.

Entre todos los métodos de recogida de datos existentes, seleccionamos para la presente investigación:

1.- Plantilla de registro observacional.

2.- Diario de observadores.

Decidimos acercarnos al escenario con unas categorías o rejillas de observación previas para guiar la recogida de datos (obtenidas a través de la observación previa de la práctica docente en el aula). Para completar esta

información cada observador elaboró un pequeño diario en el que se recogía todo lo que ocurría en clase centrado en la práctica del profesor, y sobre todo aquellos aspectos o conductas no registradas en la plantilla de registro observacional y consideradas de especial interés.

4.4.1.- Necesidad de instrumentos para el análisis de la práctica.

¿Cuales son los criterios que nos permiten reconocer cuándo una forma de intervención educativa es apropiada? ¿Qué razones tienen los profesores para justificar las distintas formas que utilizan para enseñar?.

Entendemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en las aulas son extremadamente complejos. La racionalidad positivista, a partir de estudios de laboratorio o descontextualizados ha establecido conclusiones generales y totalizadoras sobre los procesos de enseñanza cuya utilidad es discutible porque en la mayoría de las ocasiones han conducido a una visión simplificadora y reduccionista de las múltiples dimensiones que intervienen en las situaciones educativas.

¿Sobre qué base justifican los profesores su actuación? Lo que necesitamos son teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que se irán enriqueciendo con aportaciones del análisis de la práctica.

Necesitamos construir un conocimiento práctico, que sea útil y relevante para ayudar al profesor a comprender la situación de su práctica educativa.

Es evidente que si queremos comprender por ejemplo, qué aprenden unos alumnos en una clase de matemáticas y cómo lo aprenden, tendremos que hacer un análisis de lo que sucede en dicha clase; tendremos que analizar cómo los alumnos y el profesor organizan su actividad conjunta, y cuáles son los contenidos y las tareas, entorno a las cuales se genera el aprendizaje en el aula.

Para comprender qué aprenden los alumnos gracias a la ayuda que reciben de su profesor, como consecuencia de la influencia educativa que sobre ellos se ejerce, pensamos que el análisis de la interactividad, u organización conjunta de la actividad constituye un aspecto esencial para una mejor comprensión de la práctica educativa.

También creemos que este análisis se puede convertir, en instrumento, que ayude al profesor a reflexionar sobre la propia actividad docente. Por esto, nuestra primera tarea ha consistido en realizar un sistema de categorización, de las distintas pautas interactivas que sea compatible con el modelo de enseñanza constructivista que hemos planteado en la primera parte del trabajo, que nos proporcione información para los análisis necesarios en vista a los objetivos planteados.

El marco de referencia para la construcción de la escala ha sido el DCB, que en la página 102-106 plantea las siguientes propuestas de actuación:

1º) El profesor deberá planificar y organizar las distintas relaciones que se pretenden establecer en su grupo de alumnos.

2º) El maestro constituye un modelo adulto significativo para su grupo de alumnos.

3º) El maestro tiene una importante función en cuanto a la formación en la clase de un grupo humano cohesionado.

4º) El maestro tiene un papel esencial como mediador de aprendizajes significativos para los alumnos.

Definición de las categorías:

1. ***Cada profesor deberá planificar y organizar las distintas relaciones que se pretenden establecer en su grupo de alumnos.***

Dicha planificación requiere un estudio en profundidad de las características particulares que concurren en esa comunidad educativa, desarrollando estrategias que posibiliten unas relaciones entre **todos** sus elementos lo más ricas posibles. Hace referencia a: relaciones entre los alumnos, relaciones de los alumnos con los profesores, relaciones con el resto de la comunidad en la que se ubica la escuela, etc...

2. ***El maestro constituye un modelo adulto significativo para su grupo de alumnos.***

No podemos considerar al maestro como un individuo más del grupo y en igualdad con los restantes miembros. Su intervención en el mismo, sus actitudes, su emotividad... conforman para los alumnos un modelo significativo que, junto con el de sus padres y otros adultos relevantes en su vida, contribuyen a forjar una imagen adulta que en buena medida va a incidir en su desarrollo.

El maestro, desde esta perspectiva deberá desarrollar una serie de actitudes tales como: actitud afectuosa, actitud no autoritaria y mantener conductas coherentes, actitud de respeto y confianza en el niño, etc...

3. ***El maestro tiene una importante función en cuanto a la formación en la clase de un grupo humano cohesionado.***

Uno de los objetivos de la educación, es potenciar el desarrollo del niño en su dimensión social, en este sentido la escuela ofrece un marco inigualable en donde este desarrollo puede favorecerse. En la clase debe establecerse una red de comunicación multidireccional entre profesor-grupo de alumnos, el grupo de niños entre sí, el profesor-alumno, profesor-pequeño grupo, alumno-alumno, etc...

Esta red de comunicación ha de hacerse posible a través de distintos recursos, entre los que podemos destacar: favorecer la comunicación informal, creación de distintos espacios que estimulen diversas formas de agrupamiento en contextos variados, la asamblea de clase, etc...

4. ***El maestro tiene un papel esencial como mediador de aprendizajes significativos para los alumnos.***

En la medida que el profesor conoce los procesos de adquisición de conocimiento y las características evolutivas de sus alumnos, diseña su intervención didáctica para promover la construcción de aprendizajes significativos, bien estableciendo una conexión entre los conocimientos nuevos y aquellos de que ya disponía, bien dedicando especial atención en el discurso a aquellos aspectos que no parecen estar claros, que son incongruentes o sobre los que no existe acuerdo en clase, planteando problemas, diálogos, etc...

Intentaremos conocer qué estrategias y procedimientos utiliza el profesor en el aula para poder dar respuesta a estas cuatro categorías que consideramos casi las únicas indicaciones de actuación docente en este marco.

4.4.2- Construcción de la escala de observación

En la literatura existente, hay un elevado número de estudios sobre interacción profesor-alumno, con elaborados sistemas de categorías para la observación de la actuación del profesor o de las interacciones en el aula (Good y Brophy, 1970; Flanders, 1977; Landsheere1977, ...).

Sin embargo en la Reforma, la actuación del profesor, bajo la concepción constructiva de la enseñanza-aprendizaje, lejos de ser planteada como

un conjunto de reglas y procedimientos que se aplican mecánicamente, lo cual daría lugar a una actuación determinada previamente, es presentada como una "*herramienta de reflexión*" para que los profesores, según los problemas que encuentren al enseñar a los alumnos, presenten un modelo u otro de actuación.

En el seno de la situación social que supone la escuela, tiene lugar un proceso de construcción personal de significados, que el niño puede realizar mediante la ayuda que recibe de su profesor. El que los aprendizajes que realizan los niños en situación escolar sean más o menos significativos depende de la "*calidad de los mecanismos*" de influencia educativa que utilice el profesor.

Por esta razón nos ha parecido tan importante elaborar nuestra propia lista de rasgos (mecanismos de ayuda pedagógica), extraídos de la observación directa de los profesores en sus aulas. El proceso de observación exploratoria, tuvo lugar en el mes de octubre, realizándolo diariamente, durante 35 minutos. Cuatro clases elegidas al azar de las que han participado en la experiencia, fueron grabadas en video por un observador. Cada día se grabó la actuación del profesor en un área distinta, siguiendo la siguiente secuencia:

Lunes	**Matemáticas**	35'
Martes	**Lenguaje**	35'
Miércoles	**C. del Medio**	35'
Jueves	**Religión**	35'
Viernes	**E. Plástica**	35'

Así pues se analizaron 5 cintas de video de 35 minutos cada una por clase observada.

Del análisis de estas cintas obtuvimos un catálogo de estrategias, actitudes y mecanismos de ayuda que utilizan los profesores de Educación Primaria.

Sólo seleccionamos los rasgos que respondían a dos categorías, (crear un grupo humano cohesionado y actuar como mediador de aprendizajes significativos), de las cuatro extraídas del análisis del diseño curricular, expuestas anteriormente.

Incluimos tres rasgos, que aunque no aparecían en los diseños curriculares porque evidentemente no respondían a ninguna de las categorías seleccionadas, pensamos que podrían ser de interés a la hora de interpretar los datos. Estos rasgos serán definidos con el resto de rasgos que configuran la escala.

Hemos prescindido de la primera categoría, (organizar las distintas relaciones que pretende establecer entre su grupo de alumnos y el resto de la comunidad), por no considerarla relevante para nuestro trabajo, al tratarse del papel del profesor y alumnos con otros miembros de la comunidad educativa.

La segunda categoría (El maestro constituye un modelo adulto significativo para su grupo de alumnos), ha sido desglosada en rasgos que están incluidos en las dos categorías seleccionadas, de tal forma que la escala resultante, aún pretendiendo ser lo mas completa y exhaustiva posible, hemos intentando no hacerla demasiado extensa para facilitar su uso a los observadores a la hora de realizar las observaciones y recordar las definiciones de cada uno de los rasgos que definen dichas categorías.

Una vez extraído un primer listado de rasgos se procedió a agrupar cada uno de ellos en la categoría correspondiente.

Por ejemplo, según los análisis de los documentos, el profesor debe ser mediador de aprendizajes significativos (Diseño Curricular de Primaria, pág. 104). Textualmente dice:

"El profesor ocupa un lugar importante en la interacción educativa. En la medida que conoce los procesos de adquisición de conocimiento y las características evolutivas de sus alumnos, diseña su intervención didáctica para promover la construcción de aprendizajes significativos...., plantea problemas, orienta la conversación, etc..."

Con este texto de referencia todas las observaciones hechas sobre el profesor como mediador de aprendizajes significativos entran a formar parte de

esta categoría.

Así se continuó adscribiendo cada uno de los rasgos a las dos categorías comentadas.

Se observaron estrategias, comportamientos y actitudes en los profesores cuya presencia era negativa para el modelo de enseñanza-aprendizaje que venimos argumentando. Estas conductas también han sido incluidas pero con una formulación positiva. Por ejemplo, si hemos observado una actitud racista, como rasgo en la categoría (modelo adulto significativo) se ha planteado como "*no racista ni sexista*", o si se observa que impide la participación del alumno cuando él está explicando un concepto nosotros lo hemos plasmado como: "*anima a intervenir*". La adscripción de los rasgos a las diferentes categorías fueron realizadas por dos observadores diferentes, los mismos que previamente habían visualizado las cintas y obtenido las listas de rasgos.

Aunque estamos hablando de categorías, realmente lo que hemos realizado es una lista de rasgos, aunque cada conjunto de ellos responde a una conceptualización de un mecanismo de ayuda del profesor; sin embargo no podemos hablar propiamente de "*sistema*" puesto que nuestra relación no cumple los requisitos mínimos de exclusividad y exhaustividad para poder hablar propiamente de un Sistema de Categorías (Anguera, M.T., 1983,1991).

Las dos categorías fueron:

A. CREAR UN GRUPO HUMANO COHESIONADO

B. MEDIADOR DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

La lista de rasgos a observar de cada una de ellas fue la siguiente:

A. Crear un grupo humano cohesionado:

1. Establece una red de comunicación multidireccional.
2. Favorece la comunicación informal.
3. Crea un clima afectivo positivo.
4. Establece relaciones entre los grupos.

B. Mediador de aprendizajes significativos.

5. Plantea problemas.
6. Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
7. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
8. Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.
9. Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (contradicciones).
10. Organiza debates y orienta el diálogo.
11. Ayuda a los que lo necesitan a expresar sus ideas.
12. Anima a intervenir.

13. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

Definición operativa de los rasgos observacionales.

1. ***Establecer una red de comunicación multidireccional.***

Esta conducta favorece la creación de la clase como grupo y se producirá cuando el maestro permita la comunicación entre un grupo de alumnos sin intervención suya, entre un grupo de alumnos y el profesor, entre grupos pequeños formados a partir de intereses concretos, etc. Esta conducta también implica el tener un trato igualitario y no discriminatorio por cuestiones de raza o sexo.

2. ***Favorecer la comunicación informal***

El profesor permite al alumno comunicarse con sus iguales en el aula, fomenta los temas sociales, anima a preguntar cuestiones no estrictamente académicas, etc. Implica esta conducta una actitud abierta para comunicarse en cualquier momento de la jornada con otras personas ajenas a la clase pero que acceden a ella para exponer un tema, intercambiar puntos de vista o proponer alguna actividad extraescolar. Esta conducta también implica que cuando entra otra persona a clase, el maestro no se saldrá al pasillo a hablar con ella sino que la integra como un miembro más del grupo, y comunica a los niños el porqué de la visita de esa persona.

3. *Crear un clima afectivo positivo.*

Siempre que el profesor fomente las relaciones de colaboración sin competencia ni agresividad se verá favorecida la relación afectiva en el grupo.

Se entenderá que existe este clima cuando hay interés en fomentar la ayuda, la solidaridad y el compañerismo en el aula. Esta conducta implica respeto por el grado de profundidad al que pueden llegar los niños en sus respuestas, ofrecer facilidades para que el niño exprese sus opiniones, pensamientos e intereses sin miedo a cometer errores, también se favorecerá el acercamiento corporal y el diálogo afectivo con los niños. Con esta conducta el profesor deberá animar a los niños a actuar en beneficio de otros haciéndoles ver las consecuencias positivas que tendrá su actuación.

4. *Planificar e intervenir en el trabajo grupal en clase.*

Entendemos que planifica el trabajo grupal cuando señala los objetivos y las metas a conseguir, orienta el proceso que deben de seguir los alumnos, así como el papel a desempeñar por cada uno de ellos dentro del grupo para conseguir los objetivos señalados.

También dejará claro las distintas actividades a realizar, aunque siempre estará abierto a posibles sugerencias por parte de los alumnos.

Entendemos la planificación como una previsión de lo que se pretende y del plan general para realizarlo.

5. *Establecer relaciones entre los grupos*

Esta conducta implica una actitud flexible del profesor, se producirá siempre que cualquier miembro de un grupo se levante y vaya a otro grupo bien para pedir algún material o bien para preguntar cualquier duda sobre la resolución del problema o actividad.

El profesor estará abierto y aceptará positivamente este intercambio de información entre grupos, esto hará que las relaciones entre todos sean más afectivas y positivas.

El maestro acepta su papel de observador del proceso y no interviene si no es solicitado por el grupo.

6. *Plantear problemas.*

Esta conducta implica que el maestro, en lugar de dar respuestas directas sobre el tema que ha sido preguntado, plantea dudas sobre dicho tema, situaciones problemáticas que inciten al niño a pensar, a buscar solución entre todos, a plantear nuevas preguntas por parte de todos, en definitiva a reorganizar lo que ya saben para expresarlo ante sus compañeros.

7. Planificar e intervenir en el trabajo intelectual.

Entendemos que planifica el trabajo intelectual cuando señala los objetivos y las metas a conseguir, orienta el proceso que deben seguir los

alumnos, así como el papel a desempeñar por cada uno de ellos dentro del grupo para conseguir los objetivos señalados.

También especificará las distintas actividades a realizar, aunque siempre estará abierto a posibles sugerencias por parte de los alumnos.

Entendemos la planificación como una previsión de lo que se pretende conseguir y del plan general para realizarlo.

8. *Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.*

La finalidad de este comportamiento por parte del maestro es que el aprendizaje que se dé en los niños les sea **significativo** en oposición a repetitivo y mecánico.

Para ello el maestro relacionará el nuevo material de aprendizaje de una forma clara e intencional con lo que el alumno ya conoce.

Entendemos que el aprendizaje será significativo para el niño cuando lo va descubriendo él a partir de lo que ya sabe, es decir utiliza lo que ya conoce para llegar a descubrir algo que no sabía.

El maestro será un facilitador de este aprendizaje y aprovechará las potencialidades tanto individuales como grupales para conseguir este tipo de aprendizaje. ncidirá en la repetición de lo que quiere recordar estableciendo relaciones entre los distintos elementos a recordar.

9. ***Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros.***

Esta conducta implica que el maestro debe permanecer atento al desarrollo del trabajo en los grupos y si se da cuenta que algún grupo tiene algún problema o que algún alumno no participa debe de acercarse a ayudar, del mismo modo que intervenir ayudando a los alumnos a desbloquearse, resolviendo las dudas que se le presenten.

10. ***Crear situaciones que permitan al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.***

El hecho de que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, le permitirá ser cada vez más consciente de las acciones que lo llevarán a comprender e interpretar la realidad.

El profesor planteará contradicciones para que el niño con ayuda del grupo descubra porqué esto es así... o cómo se podría solucionar de otra forma. Esto le obligará a reflexionar sobre las actividades que están realizando. El profesor hará preguntas directas como: *¿Porqué crees que...? ¿Qué diferencia hay entre... y....?* Esta conducta favorecerá la comunicación estableciendo un clima de aceptación y búsqueda de puntos de vista comunes.

El profesor aprovecha los errores para que los niños reestructuren su conocimiento al buscar la respuesta correcta.

11. *Organizar debates y orientar el diálogo.*

Entendemos que se da este tipo de comportamiento cuando el profesor aprovecha una pregunta de algún miembro de un grupo para que se busque la solución entre todos los miembros de dicho grupo, discutiendo, opinando y defendiendo cada uno su punto de vista sobre el tema.

El profesor posibilita la confrontación de ideas de los alumnos acerca de un tema. Interviene cuando percibe que el diálogo que se está manteniendo entre los niños no va bien encaminado, lo reorienta y deja que continúe. Aprovecha las distintas respuestas a una misma pregunta para establecer un diálogo entre todos hasta llegar a la respuesta correcta.

12. *Ayudar a los alumnos a expresar sus ideas.*

Esta conducta implica una aclaración por parte del profesor de aquellos conceptos que no pueden ser expresados por el alumno, tal vez por falta de vocabulario. El profesor lo repetirá con otras palabras a partir de la idea inicial del niño o utilizará cualquier otra estrategia que le permita al alumno comprender y expresar el concepto.

Se detendrá más en aquellos niños que participen menos y a través de pequeñas preguntas los irá ayudando para que comuniquen lo que piensan sobre un tema. Lo importante de esta conducta no es que la respuesta sea correcta, sino simplemente que la pueda comunicar a sus compañeros y participe activamente.

13. *Animar a intervenir.*

Entendemos que el profesor anima a los miembros de los grupos a intervenir, cuando presta atención personal a cada uno de ellos, cuando asegura que los alumnos perciben que su respuesta (la del profesor) no es la más importante sino que la mejor es la que construyen entre todos. El profesor estará muy atento a las respuestas que dan los alumnos menos aventajados incluso los alabará dentro del grupo donde estén, para que el resto de los compañeros los valoren. Esto hará que el alumno se sienta motivado a intervenir en posteriores ocasiones.

14. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

No podemos hablar de unos recursos didácticos significativos para los niños, sino que dependerá del uso que se haga de esos recursos lo que haga que les resulten o no significativos. El maestro pone a disposición de los alumnos aquellos recursos (espacio, tiempo, material) que hagan posible la incorporación de sus iniciativas a la dinámica general de la clase. También aprovechará las manifestaciones de los niños para detectar aquellos contenidos por los que los alumnos se sienten más motivados.

En general cultivando estas conductas se creará un clima en el que el diálogo, las relaciones entre todos los miembros, la participación activa, la autoestima, confianza, respeto, relaciones positivas, conductas "prosociales", la confrontación de puntos de vista divergentes, el conflicto sociocognitivo, la

comunicación, etc..., serán los principales motores del aprendizaje, y por lo tanto el profesor será el encargado de organizar y orientar la participación activa del alumno, en todo el proceso educativo, fomentando un aprendizaje significativo.

Procedimiento seguido por el observador

El observador anotará:

(+) Presencia de la conducta categorizada.

(-) Conducta contraria.

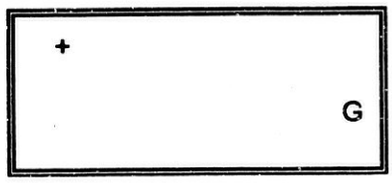
(A) Cuando la conducta del maestro se dirige a la clase en general.

(G) Cuando la conducta del maestro se dirija a algún grupo de trabajo en particular.

(I) Cuando la conducta del maestro se dirija a un alumno en particular.

El observador, como cada cuadro está dividido en dos partes anotará dos signos:

Ejemplo: En categoría B.8 nos encontramos el siguiente registro:



Esto significa que el maestro ha estado observando el proceso de algún grupo en particular y ha estado aclarándole alguna duda o problema que tengan.

Cada cinco minutos el observador anota las conductas que aparecen en un cuadro distinto. Cada columna de celdillas equivale a un momento de observación en el período de 5 minutos.

Al final de la sesión de observación podremos contabilizar la frecuencia de dicha conducta y si se ha realizado con la clase en conjunto, con los grupos pequeños de trabajo o con sujetos individualmente.

Características técnicas de la escala

La adscripción de los rasgos a las diferentes categorías fue realizada, como ya dijimos en otro apartado, por dos observadores, los mismos que visualizaron las cintas grabadas de las clases.

La fiabilidad de la escala de observación se obtuvo mediante el porcentaje de acuerdo, ésto es:

$$C\%\ A = \frac{Na}{Nd + Na} \times 100$$

Siendo:

C%A: Porcentaje de acuerdo

Na: Número de acuerdos

Nd: Número de desacuerdos

El porcentaje obtenido fue del 94% considerando, en consecuencia, que el resultado era bueno y que existía concordancia en la adscripción de los rasgos de la escala a la conceptualización (categoría) que habíamos realizado sobre los dos conjuntos de rasgos.

Somos conscientes de las limitaciones de este índice (Hartman, 1979; Bijou, Peterson, Harris, Allen and Johnson, 1969; Hopkins y Hermann, 1977) para el cálculo de la fiabilidad de las observaciones, pero en este caso sólo pretendíamos conocer el grado de acuerdo en la adscripción de los rasgos a las categorías, por eso prescindimos de otros índices más elaborados como el índice de concordancia ponderada (Harris y Lahey, 1978), o el índice de concordancia en su forma canónica y matricial (Krippendorf, 1980) para tres observadores.

Además, nos interesaba conocer la fiabilidad de las puntuaciones como índice de constancia o estabilidad (Blanco, 1986). Para ello correlacionamos las puntuaciones de cada sesión de observación para cada clase observada. Los índices de correlación estuvieron todos por encima de 0.60, un valor aceptable.

4.4.3.- Diario de observadores

Cada observador, confeccionó un diario en el que contaban todas las incidencias que ocurrían en los 35 minutos de observación diaria teniendo como referentes los indicadores de la escala, y sobre todo aquello no contemplado por

nosotros y que a su juicio era significativo.

Toda esta información podríamos caracterizarla con palabras de Miles (1983) como una "*pesadez atractiva*". Efectivamente la información es tan rica, que el investigador se encuentra a solas con su capacidad de imaginación (Huber, 1992) ante una enorme montaña de información narrativa de la que debe sacar sus conclusiones.

Para evitar concepciones personales y subjetivas hemos seguido los pasos marcados por Huber (1992) y que se pueden concretar en:

a) **Reducir** las descripciones redundantes, elocuentes explicaciones, justificaciones personales etc., a un número razonable de unidades de significado claro y comparables.
b) **Estructurar unidades,** representadas claramente.
c) **Comprobarlas** posteriormente.

Miles y Huberman (1984) esbozan su comprensión del análisis cualitativo con ayuda de estas tres etapas de elaboración de la información, pero a su vez resaltan, que todas estas técnicas en tanto que pasos a llevar a cabo en el proceso de investigación, están recíprocamente influenciadas y que, por ello, no son en muchos casos elaborables secuencialmente.

Reducción de la información a unidades de significado: Codificación

La reducción de la información será un proceso más o menos estructurado en función del modelo metodológico que se utilice. Los sistemas de referencia pueden ser establecidos a priori, en cuyo caso el análisis es mucho más estructurado, o por el contrario extraer los significados del propio texto, reconstruyendo categorías subjetivas y conociendo a partir de ello la visión de los investigadores, observadores o profesores sobre el tema.

Nosotros hemos seguido el primer proceso, y siguiendo la terminología lingüística de Miles y Huberman (1984), denominaremos a los símbolos que se utilicen para la caracterización del contenido de las diferentes clase, **códigos**; al proceso de reducción del texto lo denominaremos, **codificación del texto**.

Los diarios de los observadores fueron codificados según las clases que exponemos a continuación (anteriormente definidas), apareciendo entre paréntesis el código correspondiente.

Mecanismos de ayuda pedagógica: códigos

1. Establece una red de comunicación multidireccional **(gcm)**
2. Favorece la comunicación informal **(gci)**
3. Crea un clima afectivo positivo **(gap)**

4. Establece relaciones entre los grupos **(grc)**
5. Plantea problemas **(mpp)**
6. Planifica e interviene en el trabajo intelectual **(mpi)**
7. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía **(mcc)**
8. Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros **(mop)**
9. Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje **(mrp)**
10. Organiza debates y orienta el diálogo **(mod)**
11. Ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas **(mei)**
12. Anima a intervenir **(mai)**
13. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone **(mur)**
14. Coloca individualmente a los niños que van más atrasados o no hacen las actividades **(cia)**
15. El profesor se limita a dar instrucciones y los niños a responder pero no hay diálogo **(pli)**
16. Conducta autoritaria del profesor **(cap)**

4.5.- Análisis de datos.

Hemos recogido información por dos vías diferentes:

a) A través de diarios de observadores.

b) Con una escala de observación sistemática elaborada por nosotros. (ver anexo 2, p. 343)

La finalidad de recoger la misma observación por dos vías diferentes, tenía un doble objetivo.

Conocer los MAP por vías diferentes, una a través de los datos obtenidos con la escala de observación sistemática (análisis cuantitativo) y otra a través del análisis de las narraciones de los observadores, que nos permitiese analizar cualitativamente dicha información.

4.5.1.- Análisis cualitativo: Diario de los profesores.

En una investigación de tipo cualitativo, los datos que obtiene el investigador no suelen ofrecer suficiente información para resolver los complejos problemas planteados en el ámbito de la actuación docente, si no son organizados y calsificados en alguna forma.

La información que aportan los datos en sí mismos no permite al investigador establecer relaciones, interpretar y extraer significados relevantes de cara al problema abordado, si no se realizan determinadas actividades y operaciones. Es en este amplio sentido en el que hablamos de análisis de datos.

Las ideas básicas presentes en el concepto de análisis sostenido por una mayoría de autores hacen referencia al examen de las partes de algo por separado y de las relaciones existentes entre ellas, para reconstruir un todo significativo (Spradley, 1980): El análisis de datos es una actividad que implica "*un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para un problema de investigación*".

Entendemos el análisis pues, como el proceso de extraer sentido de los datos.

A lo largo de este trabajo vamos a centrar nuestra atención en la aplicación del programa AQUAD -Analysis of Qualiltative Data- (Huber, 1988) ya que actualmente es uno de los programas que nos sirven como medio para la construcción y comprobación de teoría (Huber, 1990; Tesch, 1990 y Richards, 1992).

Este programa, nos facilita la tarea de codificación, recuperación de unidades, recuento de ocurrencias y coocurrencias, y además, nos permite formular y comprobar condiciones lógicas subyacentes a potenciales relaciones entre los códigos. Es decir nos va a permitir formular y comprobar hipótesis en el marco de la investigación cualitativa, entendiendo por tales hipótesis "*relaciones entre tópicos identificados en un texto a partir de las cuales es posible reconstruir*

un todo estructurado que nos aproxima a una comprensión global de los datos" (Huber, 1983).

Sin embargo consideramos que hay que tener en cuenta una serie de limitaciones o dificultades a la hora de la interpretación de las hipótesis generadas a partir de los datos de tipo cualitativo. Estas son:

1º) Pueden existir dificultades para establecer cuándo una hipótesis ha sido confirmada dado que el contraste de hipótesis en este tipo de análisis no es un contraste en sentido estricto, y por lo tanto no tenemos criterios teóricos para rechazar o aceptar una hipótesis.

2º) Las decisiones se toman sobre la base de una valoración del investigador acerca de la relevancia del número de apariciones de un código dentro de una estructura buscada frente al total de apariciones de ese código.

3ª) Los resultados de comprobar una hipótesis indican únicamente la evidencia encontrada para apoyar la plausibilidad de lo formulado.

4º) El tipo de hipótesis que permite formular es limitado; ya que las relaciones que pueden establecerse entre los elementos de significado se basan exclusivamente en la proximidad dentro del texto, la secuenciación, la inclusión o superposición de las áreas de texto codificado; otro tipo de relaciones quedan excluidas.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, los análisis cualitativos que vamos a llevar a cabo constan de varios subapartados.

1º) En primer lugar vamos a hacer un análisis de frecuencias para tener una visión general de la distribución de códigos. Para ello constataremos las frecuencias de cada categoría a través de una doble vía:

a) Análisis de los mecanismos de ayuda de cada uno de los profesores según las materias que imparte.

b) Análisis global de los mecanismos de ayuda que utilizan los profesores de la muestra sin diferenciar la materia impartida .

2º) En segundo lugar, pretendemos conocer no sólo cuántas veces ocurren las distintas categorías, sino cómo han ocurrido, para ello seleccionaremos bloques de microhipótesis en función de los códigos dominantes, según la frecuencia de aparición de los mismos.

4.5.1.1.- Relaciones entre códigos profesor por profesor. Generación y comprobación de hipótesis.

Disponer sólo de una lista de códigos, aún en el supuesto de que se indique la frecuencia de aparición de cada uno, es poco satisfactorio. En el mejor de los casos podemos lograr una aproximación a las estructuras significativas en el texto codificado. Hemos intentado, por lo tanto, vislumbrar configuraciones o interrelaciones entre los códigos.

Básicamente, tres han sido las estrategias que se han utilizado para ello. (Miles y Huberman, 1984; Huber, 1992; Shelly y Sibert, 1985; Shelly, 1986)

a) Análisis del contexto de unidades de significado. Miles y Huberman (1984) proponen el uso de matrices bidimensionales para este fin. Los códigos definen las columnas de la matriz, es decir el contexto de las unidades de significado ya reconstruidas, que definen la línea de la matriz.

b) Análisis de vinculaciones (texto por texto). A través de este tipo de análisis podemos establecer la existencia de secuencias específicas de agrupamientos tanto de estructura jerárquica como de relaciones causa-efecto entre las diferentes unidades significativas.

c) Análisis de configuraciones (comparación de textos). Cuando deseamos comparar diferentes textos o aplicar conclusiones a otras situaciones.

En este caso son de gran interés los trabajos de Ragin (1987) que utiliza los procedimientos del algebra Booleana para las comparaciones cualitativas.

Una vez codificados todos los textos procedimos a comprobar las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: El profesor fomenta la interacción social creando un grupo humano cohesionado, y esto lo consiguen mejor los profesores que a la vez actúan como mediadores de aprendizajes significativos.

H2: Los profesores en las distintas materias utilizan secuencias de conducta iguales, no pudiendo diferenciar su actuación docente en función de ellas.

La parte empírica del trabajo consta de dos subapartados: En el primero hacemos un análisis de frecuencias para tener una visión general de la distribución de códigos. Para ello constataremos las frecuencias de cada categoría teniendo en cuenta las cuatro materias para ir constatando diferencias.

En el segundo apartado pretendemos conocer no sólo cuantas veces ocurre una determinada categoría, sino además cuáles son las diferentes cadenas secuenciales, si es que se han producido.

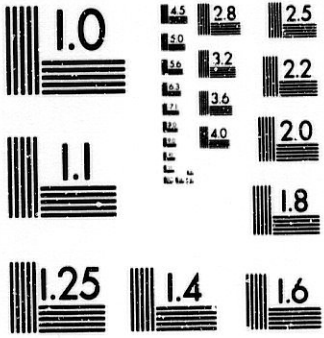
A continuación presentamos un cuadro de cada uno de los profesores, en los que reflejamos:

1. En la primera columna aparece la materia que imparte el profesor. Entre paréntesis, aparecen el número de sesiones con una duración de 35' cada una, que le ha dedicado a esa materia, del total de las siete observaciones realizadas a cada profesor.
2. En la segunda columna aparecen los objetivos que pretende cubrir el profesor en esa materia y en esas sesiones.
3. En la tercera columna aparecen los códigos que utiliza el profesor. Entre paréntesis aparece la frecuencia de aparición de cada código en el total de sesiones que le ha dedicado a esa materia.

PROFESOR: A

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
EXPRESIÓN PLÁSTICA (1)	- Que los niños aprendan a elaborar un cartel. - Desarrollar la imaginación.	GCI 2 MCC 1 MUR 1 DGC 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (2)	- Afianzar conceptos como son el día de la semana, día del mes, y mes en el que nos encontramos.	MOP 4 MRP 4 GAP 3 GRC 2 CAP 2 MCC 2 MAI 1
LENGUAJE (2)	- Reforzar reglas de ortografía que ya conocían. - Mejorar la caligrafía. - Conocer nuevas formas de expresión.	GAP 3 MPI 2 MCC 2 MRP 2 MEI 1 MUR 1 MOP 1 MPP 1

En **Expresión Plástica**, para que los niños aprendan a elaborar carteles y desarrollar la imaginación, el M.A.P. que predomina es GCI, lo que implica una actitud abierta del profesor que permita la comunicación entre todos, y la realización en conjunto de actividades extraescolares (por ejemplo hacen un



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

PROFESOR: A

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
EXPRESIÓN PLÁSTICA (1)	- Que los niños aprendan a elaborar un cartel. - Desarrollar la imaginación.	GCI 2 MCC 1 MUR 1 DGC 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (2)	- Afianzar conceptos como son el día de la semana, día del mes, y mes en el que nos encontramos.	MOP 4 MRP 4 GAP 3 GRC 2 CAP 2 MCC 2 MAI 1
LENGUAJE (2)	- Reforzar reglas de ortografía que ya conocían. - Mejorar la caligrafía. - Conocer nuevas formas de expresión.	GAP 3 MPI 2 MCC 2 MRP 2 MEI 1 MUR 1 MOP 1 MPP 1

En **Expresión Plástica**, para que los niños aprendan a elaborar carteles y desarrollar la imaginación, el M.A.P. que predomina es GCI, lo que implica una actitud abierta del profesor que permita la comunicación entre todos, y la realización en conjunto de actividades extraescolares (por ejemplo hacen un

cartel entre los dos grupos de 2º de Primaria, para el día de la cruz, fiesta local, adornan la cruz que hacen en el patio del colegio).

En **Conocimiento del Medio**, para afianzar conceptos como el día de la semana, y día del mes, los mecanismos de ayuda predominantes son:

1. Observar el proceso de aprendizaje que están siguiendo y detenerse en aquello que parece no estar claro.
2. Crear situaciones que le permitan reflexionar a los alumnos sobre el proceso que están siguiendo en su aprendizaje.
3. Crear un clima afectivo positivo.

En **Lenguaje**, este profesor, para reforzar reglas de ortografía que ya conocían, mejorar la caligrafía y darle a conocer nuevas formas de expresión, los MPA que ha utilizado predominantemente son:

1. Crear un clima afectivo positivo.
2. Planificar e intervenir en el trabajo intelectual.
3. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya tenían.
4. Crear situaciones que le permitan a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En menor medida, ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas, plantea problemas y observa el proceso que siguen los alumnos deteniéndose en lo que tienen más dificultad.

PROFESOR: B

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (5)	- Comprensión lectora. - Expresión oral. - Desarrollar el gusto por la lectura. - Pronunciación y entonación.	GAP 4 MPI 4 CIA 4 CAP 3 MPP 2 MCC 2 MRP 2 MUR 2 MOD 1 MEI 1 MAI 1 GCM 1
RELIGIÓN (1)	- Participación - Compañerismo. - Socialización. - Integración.	CIA 2 MEI 2 GCM 1 GCI 1 GAP 1 GRG 1 MPP 1 MCC 1 MOP 1 MOD 1 DGC 1

El profesor B, para desarrollar el gusto por la lectura y trabajar la comprensión lectora y la expresión, pronunciación y entonación, los M.A.P. predominantes son:

1. Crear un clima afectivo positivo.
2. Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
3. En clase coloca individualmente a los que van más atrasados o no hacen los ejercicios.
4. Conducta autoritaria.

En la actuación de este profesor vemos que existe una aparente contradicción, ya que, mientras que el código primero GAP, nos está indicando una ausencia de autoridad por parte del maestro, el código 4º, CAP, nos indica la conducta contraria.

En menor medida, este profesor, para dar respuesta a los objetivos que se plantea, establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía, plantea problemas, crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre lo que está aprendiendo y utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

Este profesor para dar respuesta a los objetivos de participación, integración y socialización, los M.P.A que utiliza predominantemente son:

1. Coloca individualmente a los alumnos que van más atrasados o no hacen los trabajos.
2. Ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas.

En esta actuación vemos una gran contradicción entre los objetivos que se propone conseguir y cómo actúa, ya que pretende fomentar la participación y compañerismo, socialización, y sin embargo, no facilita con su actuación, al colocar a los niños individualmente, este compañerismo.

PROFESOR: C

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
MATEMÁTICAS (2)	- Aprender la tabla de multiplicar del tres. - Distinguir entre las decenas y las centenas. - Aprender a ordenar números de mayor a menor,y viceversa.	MOP 2 GAP 1 GRC 1 MPI 1 CAP 1 DGC 1 MRP 1 MCC 1
LENGUAJE (2)	- Comprensión de la lectura. - Que reconozcan las sílabas. - Diferenciar entre el punto y seguido y el punto y aparte.	CAP 3 MRP 1 MOP 1 MCC 1 GCM 1
EXPRESIÓN PLÁSTICA (1)	- Hacerles comprender que en días especiales (día de la madre) ellos pueden hacer cosas especiales (un trabajo para regalárselo a su madre).	MUR 1 MEI 1 MPI 1 GRC 1 GCI 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (1)	- Enseñarles la diferencia entre el pueblo y la ciudad. - Enseñarles que los árboles limpian la naturaleza.	CAP 1 MPI 1 GCM 1
RELIGIÓN (1)	- Que los niños sepan quién es Jesús de Nazaret.	MRP 1 MCC 1 GAP 1 GCI 1

El profesor C, en la materia de **Matemáticas**, para que los niños aprendan la tabla de multiplicar del tres, aprendan a ordenar los números de mayor a menor y viceversa, y a distinguir las decenas de las centenas, el M.A.P

dominante que ha utilizado ha sido:

1. Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

Además, utiliza otros como son, crear un clima afectivo positivo, establecer relaciones entre los grupos, planificar e intervenir en el trabajo intelectual.

Para dar respuesta a los objetivos planteados en el área de **Lenguaje**, como son que los niños sepan reconocer las sílabas, que comprendan la lectura, y que aprendan a distinguir entre el punto seguido y el punto y aparte, el M.A.P. dominante es uno solamente, el que destaca por su frecuencia y es:

1. Conducta autoritaria.

Además de éste, con menor frecuencia, observa el proceso, establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya tenía el niño, y crea situaciones que le permiten a los alumnos reflexionar sobre lo que están aprendiendo

Para dar cumplimiento al objetivo planteado en **Expresión Plástica**, es decir, hacerles comprender que en días especiales como es el día de la madre,

ellos pueden hacer cosas especiales, como un trabajo para regalárselo, no hay un M.A.P. que predomine, todos aparecen con la misma frecuencia.

Este profesor, utiliza de forma flexible los recursos de que dispone, ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas, planifica e interviene en el trabajo intelectual, favorece la comunicación informal.

Para dar respuesta a los objetivos correspondientes al área de **Conocimiento del Medio**, como son enseñarles la diferencia entre el pueblo y la ciudad, y enseñarles que los árboles limpian la naturaleza; los M.A.P. predominantes son:

1. Conducta autoritaria.
2. Planifica e interviene en el trabajo.
3. Establece una red de comunicación multidimensional.

PROFESOR: E

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
EXPRESIÓN PLÁSTICA (4)	- Desarrollar la creatividad y la imaginación del niño. - Aprovechar el día de la madre para hacer una portada para la poesía que le van a regalar.	GAP 9 MUR 5 MOP 5 GCM 4 MAI 3 MRP 3 GCI 3 MCC 3 MPI 3 CAP 1 MEI 1 MOD 1
LENGUAJE (1)	- Trabajar la ortografía - Trabajar la comprensión y la capacidad de atención del niño. - Desarrollar la capacidad para representar en un dibujo lo mas significativo de lo escuchado en un cuento.	MUR 2 MOP 1 MCC 1 MPI 1 GAP 1
MATEMÁTICAS (2)	- Que el niño reconozca la hora. - Que sepa ponerla y mirar el reloj. - Dar las bases para aprender la división.	MCC 4 MUR 3 MRP 3 MOP 3 MAI 1 MPI 1 MPP 1 GAP 1 GCM 1

Este profesor, para desarrollar la creatividad y la imaginación del niño, aprovecha la festividad del día de la madre para hacerle un regalo que ellos van a realizar.

Los M.A.P. dominantes, por orden de frecuencia son:

1. Crea un clima afectivo positivo.
2. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.
3. Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.
4. Establece una red de comunicación multidireccional.

Otras situaciones que aparecen en menor medida son, animar a intervenir, establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía, crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, o planificar e intervenir en el trabajo intelectual.

Para trabajar la ortografía, la comprensión lectora, los M.A.P. son:

1. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

Con una frecuencia menor, observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros, establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía, planifica e interviene en el trabajo, y crea un clima afectivo positivo.

En el área de **Matemáticas**, los objetivos que se propone este profesor

son: que el niño reconozca la hora, que sepa leer el reloj, y dar las base para aprender la división.

Los M.A.P. predominantes por orden de frecuencia son:

1. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
2. Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.
3. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
4. Observar el proceso y detenerse en aquello que parece no estar claro.

En menor medida, también plantea problemas, planifica e interviene en el trabajo de los niños y los anima a intervenir y participar.

PROFESOR: F

MATERIAS\ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
EXPRESIÓN PLÁSTICA (2)	- Reconocer a través de la observación de los objetos,las características artísticas más significativas (forma,color). - Disfrutar con la práctica de las manifestaciones artísticas. - Explorar materiales para conocer sus posibilidades de utilización con fines lúdicos y comunicativos.	MRP 5 MCC 5 MPI 4 MOP 3 MUR 2 MEI 2 GAP 2 GCI 1 GCM 1 CAP 1
LENGUAJE (2)	- Correcta ortografía natural - Utilización de mayúsculas. - Potenciar el diálogo a través de la lectura. - Dominar la lectura como fuente de placer,información y aprendizaje.	MRP 5 MCC 4 MOP 2 MAI 1 MOD 1 MPI 1 GAP 1 GCM 1 CAP 1
MATEMÁTICAS (1)	- Iniciar en el conocimiento de la división como participación de conjuntos. - Repartir en partes iguales. - Representar números naturales.	MCC 6 MRP 5 MPP 2 MPI 2 MUR 1 MOD 1 GAP 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (1)	- Identificar los principales elementos del entorno natural y las características elementales	MRP 3 MCC 2 GCM 2 MOP 1 MUR 1 CAP 1

El profesor F, para dar cumplimiento a los objetivos correspondientes al área de **Expresión Plástica** como son: explorar materiales para conocer sus

posibilidades de utilización con fines lúdicos y comunitarios, reconocer a través de la observación de los objetos, las características más significativas (forma, color) y disfrutar con la práctica de las manifestaciones artísticas.

Los M.A.P. que más ha utilizado por orden de frecuencia son:

1. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3. Planificar e intervenir en el trabajo intelectual.
4. Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

Para dar cumplimiento a los objetivos que se plantea en el área de **Lenguaje** como son: potenciar el diálogo a través de la lectura; utilizar correctamente las mayúsculas; dominar la lectura como fuente de placer y aprendizaje, los M.A.P. que más frecuentemente ha utilizado son:

1. Crear situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3. Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

Para iniciar a los niños en la división, enseñarles a repartir en partes

iguales, o representar números naturales; los M.A.P. que ha utilizado predominantemente este profesor por orden de frecuencia son:

1. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
2. Crear situaciones que le permitan a los niños reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
3. Plantear problemas y planificar e intervenir en el trabajo de los niños.

Para dar respuesta a los objetivos planteados en **Conocimiento del Medio**, como son identificar los principales elementos del entorno natural y sus características elementales, los M.A.P. que con más frecuencia ha utilizado son:

1. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3. Crear una red de comunicación multidimensional.

PROFESOR:G

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (3)	- Que los niños conozcan lo que es un eclipse. - Estudiar las partes de las plantas.	GCM 4 MRP 4 GCI 3 MCC 3 MUR 3 CAP 2 MEI 2 MPP 2 DGC 1 MOD 1 GAP 1
LENGUAJE (2)	- Estudiar los nombres y los verbos que aparecen en el dictado. - Iniciarlos en el conocimiento del sujeto y el predicado.	MRP 4 MEI 2 GCM 2 CAP 1 GAP 1 MCC 1
MATEMÁTICAS (2)	- Recordar las multiplicaciones. - Recordar la resta.	MRP 5 MCC 4 MEI 2 MUR 2 MPP 2 GCM 2 MOP 1

Este profesor, para conseguir que los niños conozcan lo que es un eclipse, y reconozcan las partes de las plantas, los M.A.P. que ha utilizado con más frecuencia son:

1. Crear situaciones que le permitan a los niños reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

2. Crear una red de comunicación multidireccional.
3. Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

En el área de **Lenguaje** para dar respuesta a los objetivos planteados como son: iniciarles en el conocimiento del sujeto y el predicado, y estudiar los verbos que aparecen en el dictado, los M.A.P. que ha utilizado con más frecuencia son:

1. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre el proceso que están siguiendo.
2. Ayudar al que lo necesita a expresar sus ideas.
3. Crear una red de comunicación multidireccional.

Con respecto a los objetivos que se ha propuesto en el área de **Matemáticas** son: recordar las multiplicaciones, y recordar la resta.

Los M.A.P. que ha utilizado predominantemente para dar respuesta a estos objetivos han sido:

1. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya tenían los niños.

En menor medida, ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas, utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone, y establece una red de comunicación multidireccional.

PROFESOR: H

MATERIAS\ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (2)	- Comprensión de la lectura. - Correcta pronunciación del lenguaje. - Ver en la oración simple una unidad de significado. - Concordancia de género y número.	MRP 2 MCC 2 MPI 2 GAP 2 GCM 2 MUR 1 CAP 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (3)	- Identificar los principales elementos del entorno natural,analizando sus características más relevantes. - Conocer y diferenciar entre animales y plantas como seres vivos. - Conocer las plantas y animales de su entorno más próximo. - Aprender a cuidar y respetar las plantas y animales. - Conocimiento del cuerpo humano.	MCC 7 MRP 5 MPI 3 GCM 3 MUR 2 GAP 2
MATEMÁTICAS (2)	- Relacionar la matemática en los problemas de la vida diaria, reconociendo su valor. - Aprender la diferencia entre los signos + - : x. - Repasar la numeración y varias operaciones.	CAP 2 MRP 2 MCC 2 MPI 1 GRC 1 MAN 1

El profesor H, para conseguir una correcta pronunciación en los niños, la comprensión de la lectura, y el aprendizaje de la concordancia del género y número, los M.A.P. que más ha utilizado son:

1. Crear situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su proceso de

aprendizaje.

2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya tenía el niño.
3. Planificar e intervenir en el trabajo intelectual.
4. Crear un clima afectivo positivo.
5. Establecer una red de comunicación multidireccional.

En **Conocimiento del Medio**, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos como son: identificar los principales elementos del entorno, conocer y diferenciar entre animales y plantas como seres vivos, aprender a cuidar y respetar las plantas y animales; los M.A.P. que predominantemente ha utilizado este profesor han sido:

1. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
2. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
3. Planificar e intervenir.
4. Establecer una red de comunicación multidireccional.

En el área de **Matemáticas** para dar respuesta a los objetivos planteados, como son: aprender la diferencia entre los signos más (+), menos (-), dividir (:) y multiplicar (x); relacionar la matemática en los problemas de la vida diaria reconociendo su valor, los M.A.P. más utilizados son:

1. Mantener una conducta autoritaria.
2. Crear situaciones que le permitan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
3. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

PROFESOR I:

MATERIAS./ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (3)	- Trabajar los interrogativos,y las exclamativas. - Distinguir entre la "r" y la "rr". - La comprensión lectora.	MCC 3 GAP 3 MRP 2 MPI 2 MUR 1
EXPRESIÓN PLÁSTICA (3)	- Desarrollo de la creatividad y la destreza manual.	GAP 2 GCM 2 GRC 1 MUR 1 DGC 1
EDUCACIÓN FÍSICA (1)	- Día libre para que los niños desarrollen su personalidad y aprendan a organizarse y relacionarse.	GCM 1 GAP 1 MEI 1

El profesor I, para dar respuesta a los objetivos planteados en lenguaje, como son, distinguir entre la "r" y la "rr"; trabajar los interrogativos y los exclamativos, y la comprensión lectora, los M.A.P. que ha utilizado preferentemente son:

1. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

2. Crear un clima afectivo positivo.

Para conseguir el desarrollo de la creatividad y la destreza manual, los dos M.A.P. predominantes son:

1. Crear un clima afectivo positivo.
2. Establecer una red de comunicación multidireccional.

PROFESOR: J

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
EXPRESIÓN PLÁSTICA (4)	- Hacer un regalo para entregárselo a su madre. - Mejorar las destrezas manuales. - Mejorar la técnica del recorte. - Que aprendan a compartir los materiales.	MUR 5 GAP 4 MPI 2 MRP 2 MAN 1 MOP 1
LENGUAJE (1)	- Perfeccionamiento en la escritura. - Que los niños lean en voz alta sin miedo ni vergüenza.	MUR 2 MRP 1 MOP 1 MPI 1 GCI 1
RELIGIÓN (1)	- Conocer poco a poco los personajes de la religión. - Que haya cordialidad entre todos los niños.	MUR 1 MPI 1 GCI 1 GCM 1
MATEMÁTICAS (1)	- Repaso de la suma y la resta.	MCC 1 GRC 1

El profesor J, para dar respuesta a los objetivos planteados en **Expresión Plástica**, mejorar la técnica del recorte y el que aprendan a compartir

los materiales; los M.A.P. predominantes por orden de frecuencia han sido:

1. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.
2. Crea un clima afectivo positivo.

Con menor frecuencia, planifica e interviene en el trabajo, y crea situaciones para que los niños reflexionen sobre lo que están haciendo.

En el área de **Lenguaje** para hacer que los niños lean en voz alta y sin miedo, y perfeccionen la escritura. Los M.A.P. que ha utilizado este profesor han sido:

1.- Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

Con menor frecuencia, crea situaciones para que los niños reflexionen sobre lo que están haciendo, observa el proceso y se detiene más en aquello que los niños tienen menos claro, o planifica e interviene cuando lo considera necesario.

En el área de **Matemáticas**, para repasar la suma y la resta, los M.A.P. que predominantemente ha utilizado este profesor han sido:

1.- Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que los niños ya tenían.

2.- Establecer relaciones entre los grupos.

PROFESOR K:

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (3)	- Que los niños aprendan a diferenciar entre la "c" y la "Q". - Que los niños comprendan el signo de admiración y lo entonen correctamente. - Mejorar la caligrafía.	MCC 4 MRP 3 MUR 1 MOP 1 MPP 1 GCM 1
MATEMÁTICAS (3)	- Afianzar la división. - Contar correctamente de tres en tres. - Afianzar la multiplicación.	GCM 4 MCC 2 MRP 2 DGC 1 MPI 1
EDUCACIÓN FÍSICA (1)	- Que los niños conozcan su cuerpo.	MUR 1

El profesor K, para que los niños aprendan a diferenciar entre la "C" y la "Q", comprendan el signo de admiración y la entonación correctamente, y para mejorar la caligrafía; los M.A.P. que ha utilizado con más frecuencia han sido:

1. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
2. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

También observa el proceso, plantea problemas y utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone, aunque en menor medida.

En el área de **Matemáticas**, este profesor para afianzar la división, afianzar la multiplicación y contar correctamente de tres en tres, los M.A.P. que utiliza este profesor por orden de frecuencia son:

1. Establecer una red de comunicación multidireccional.
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3. Crear situaciones que le permitan a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
4. Crea un clima afectivo positivo.

Otros mecanismos que utiliza en menor medida son planificar e intervenir en el trabajo y crear situaciones que le permitan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En el área de **Lenguaje** para conseguir el perfeccionamiento en la escritura, y que los niños lean en voz alta sin miedo ni vergüenza, el M.A.P. dominante, ha sido:

1. Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

PROFESOR: L

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (2)	- Iniciarlos en los posesivos. - Practicar los diminutivos. - Que aprendan a escribir correctamente.	GCM 2 MRP 2 CIA 1 CAP 1 MUR 1 MOP 1 MCC 1 MPI 1 GAP 1 GCI 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (1)	- Que los niños conozcan lo que es la agricultura. - Que aprendan las partes de las plantas.	MRP 3 MCC 2 MPP 2 GCM 2 MUR 2
EXPRESIÓN PLÁSTICA (2)	- Construir un colgador de cocina para regalárselo a las madres en el día de la madre. - Pintar las piezas del colgador que empezaron el día anterior.	MPI 2 MOP 2 GCM 1 GAP 1 MCC 1 MRP 1 MEI 1 MUR 1 DGC 1 CAP 1

El profesor L, para dar respuesta a los objetivos planteados en el área de **Lenguaje**, iniciarles en los posesivos, practicar los diminutivos, que aprendan a escribir correctamente; los M.A.P. que con más frecuencia han utilizado han sido:

1. Crear una red de comunicación multidireccional.
2. Crear situaciones que le permitan a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En el área de **Conocimiento del Medio**, para conseguir que los niños conozcan lo que es la agricultura, y que aprendan las partes de las plantas; los M.A.P. más utilizados por este profesor han sido:

1. Crear situaciones que permitan al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3. Plantear problemas.
4. Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

En el área de **Expresión Plástica**, los objetivos que se plantea este profesor son, realizar un trabajo para regalárselo a su madre en su santo; los M.A.P. que más ha utilizado son:

1. Planifica e interviene en el trabajo.
2. Observa el proceso y se detiene en aquello que presenta algún problema.

PROFESOR: M

MATERIAS\ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (5)	- Comprensión lectora. - Agilizar la memoria. - Trabajar el plural. - Mejorar la caligrafía. - Entablar diálogos a partir de la lectura. - Que los niños adquieran el gusto por la lectura.	MRP 7 MCC 5 GAP 4 MPI 4 GCM 4 MOP 3 MUR 2 DGC 1 CAP 1 MAI 1 MPP 1 GCI 1
MATEMÁTICAS (2)	- Afianzar la resta, multiplicación y división. - Cálculo mental	MCC 4 MRP 3 CAP 2 MOP 2 MPÍ 1 GAP 1 GCM 1 MAI 1

El profesor M, en el área de **Lenguaje**, para dar cumplimiento con su actuación a los objetivos planteados, mejorar la caligrafía, agilizar la memoria,

trabajar el plural, entablar diálogos a partir de la lectura, y que los niños adquieran el gusto por la lectura; los M.A.P. más utilizados por orden de frecuencia son:

1. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3. Planificar el trabajo, crear un clima positivo y establecer una red de comunicación multidireccional.

En menor medida, observa el proceso, utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

En el área de **Matemáticas**, para afianzar la resta, multiplicación y división, los M.A.P. más utilizados por este profesor han sido:

1. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
2. Crear situaciones que le permitan al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y en menor medida, observa el proceso y se detiene en lo que no está claro, y mantiene una actitud autoritaria.

PROFESOR N:

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (4)	- Que lleguen a escribir correctamente. - Que comprendan el vocabulario básico del centro de interés. - Que conozcan los signos de interrogación. - Que lean con la entonación pronunciación y ritmo adecuado.	MCC 4 GCM 3 MPI 3 GAP 2 MUR 2 MRP 2 DGC 1 GRC 1
EXPRESIÓN PLÁSTICA (1)	- Aprender a manejar las temperas.	GCM 2 GAP 1 MPI 1
MATEMÁTICAS (1)	- Que conozcan las unidades naturales de medida. - El metro y el centímetro.	GCM 2 GCI 1 GAP 1 MPI 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (1)	- Que conozcan diferentes medios de comunicación. - Los medios de transporte.	MUR 1 MRP 1 MPI 1 GAP 1 GCI 1 GCM 1

El profesor N, para cubrir los objetivos fijados en el área de **Lenguaje**

como son: que comprendan el vocabulario básico del centro de interés, que conozcan los signos de interrogación, que lean con la entonación, pronunciación y ritmo adecuado, que lleguen a escribir correctamente.

Los M.A.P. más utilizados por orden de frecuencia son:

1. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
2. Establece una red de comunicación multidireccional.
3. Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

Otras conductas que aparecen con menor frecuencia son crear un clima positivo, utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone, y crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En **Matemáticas**, los objetivos propuestos son que conozcan las unidades naturales de medida y conozcan el metro y el centímetro.

El M.A.P. más utilizado ha sido:

1. Establecer una red de comunicación multidireccional.

PROFESOR Ñ:

MATERIAS\ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (3)	- Realizar una lectura oral y comprensiva de un texto. - Trabajar la regla ortográfica "MP" y "MB".	MRP 5 GCM 4 MEI 3 MCC 2 DGC 1 CAP 1 MOD 1
MATEMÁTICAS (1)	- Continuar con la iniciación del niño en la multiplicación.	MCC 2 GAP 2 GCM 2 MUR 1 MRP 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (2)	- Observar,conocer y clasificar diversos animales.	MCC 3 MRP 2 MPI 2 GCM 1 MUR 1
EXPRESIÓN PLÁSTICA (1)	- Aprender a hacer un mural	MUR 1 MEI 1 MPI 1 GCM 1

El profesor Ñ, para trabajar la regla ortográfica "MP" y "MB"; y para

llevar a cabo la lectura oral y comprensiva de un texto, los principales M.A.P. por orden de frecuencia que ha utilizado han sido:

1. Crea situaciones que permiten a los alumnos, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
2. Establece una red de comunicación multidireccional.
3. Ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas.
4. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya tenía.

En **Conocimiento del Medio** para cumplir el objetivo de observar, conocer y clasificar diversos animales, los principales M.A.P. que utiliza este profesor son:

1. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
2. Crea situaciones que le permiten al alumnado reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
3. Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

PROFESOR P:

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (3)	- Que los niños alcancen fluidez verbal. - Que los niños se expresen correctamente en forma escrita. - Practicar el diálogo.	GCM 3 MOD 3 MUR 2 MRP 2 GAP 2 MPP 1 MPI 1 MCC 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (2)	- Que los niños conozcan los medios de comunicación. (la radio). - Continuar con la prensa y televisión.	MUR 2 MCC 2 GCI 1 MPP 1 MOP 1 MOD 1 DGC 1
MATEMÁTICAS (1)	- Realizar operaciones para la resolución de problemas. (suma, resta, multiplicación). - Conocer las líneas onduladas, rectas, poligonales cerradas, poligonales abiertas.	MEI 1 MRP 1 GAP 1 GCM 1

El profesor P, para dar respuesta a los objetivos planteados en el área de **Lenguaje**, como son, que los niños alcancen fluidez verbal, que los niños se

expresen de forma escrita, y practicar el diálogo; los M.A.P. más utilizados por orden de frecuencia son:

1. Establecer una red de comunicación multidireccional.
2. Organiza debates y orienta el diálogo.

Otras conductas asociadas a estos objetivos y que aparecen con menor frecuencia son, utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone, crea situaciones que le permiten a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y crea un clima afectivo positivo.

En **Conocimiento del Medio**, los objetivos que se plantea el profesor son, que los niños conozcan los medios de comunicación.

Los M.A.P. que más ha utilizado son:

1. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.
2. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

En el área de **Matemáticas**, los objetivos que se ha planteado el profesor son realizar operaciones para la resolución de problemas y conocer las líneas onduladas, rectas, poligonales cerradas y poligonales abiertas, no hay M.A.P. que destaquen por su frecuencia, no obstante, este profesor, ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas, crea un clima afectivo positivo y establece una red de comunicación multidireccional.

PROFESOR R:

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (3)	- Que los niños sepan narrar historias pequeñas y que sean capaces de escribirlas. - Recordar algunas letras que han ido aprendiendo a lo largo del curso. - Desarrollar la creatividad haciendo que cada niño invente una oración.	MRP 4 MCC 4 GAP 4 MPP 3 GCM 3 MPI 3 DGC 1 MUR 1 MAI 1 MOD 1 MOP 1 GRC 1 GCI 1
CONOCIMIENTO DEL MEDIO (2)	- Que los niños adquieran diversos conceptos sobre animales. - Fomentar el compañerismo entre los alumnos. - Que los niños aprendan a distinguir entre mamíferos y aves.	MRP 3 MPI 3 MAI 2 GCM 2 MOP 2 MCC 1 GRC 1 GAP 1
MATEMÁTICAS (2)	- Recordar la multiplicación. - Entrenarlos en la resolución de problemas. - Que los alumnos aprendan a dividir.	MRP 4 MCC 3 MUR 3 CAP 2 MPP 2 MOP 1 MPI 1 GCM 1

El profesor R, para dar respuesta a los objetivos que se plantea en el área de **Lenguaje** como son: que los niños sepan narrar y escribir historias pequeñas, recordar algunas letras que se han ido aprendiendo a lo largo del

curso, y desarrollar la creatividad haciendo que cada niño invente una oración, los M.A.P. que utiliza predominantemente y por orden de frecuencia son:

1. Crear situaciones que les permitan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3. Crear un clima afectivo positivo.

En menor medida plantea problemas, planifica e interviene, y establece una red de comunicación multidireccional.

En **Conocimiento del Medio**, los objetivos propuestos son: que los niños adquieran diversos conceptos sobre animales, fomentar el compañerismo entre los alumnos, y que los niños aprendan a distinguir entre mamíferos y aves.

Los M.A.P. que utiliza predominantemente este profesor, por orden de frecuencia son:

1. Crear situaciones que permitan al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
2. Planificar e intervenir en el trabajo intelectual.

Otros mecanismos de ayuda que utiliza este profesor en su actuación, aunque con una frecuencia menor son, observar el proceso y establecer una red de comunicación multidireccional.

PROFESOR: S

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
LENGUAJE (4)	- Comprensión lectora. - Entonación y creatividad. - Expresión oral y expresión escrita.	GCM 9 MRP 6 MCC 5 MPP 4 MEI 4 CAP 4 MOP 2 MOD 1 MUR 1 MAI 1 GRC 1 GCI 1
MATEMÁTICAS (2)	- Razonamiento numérico. - Aprender operaciones básicas de cálculo.	MPP 4 GCM 4 MRP 3 MOP 2 MCC 2 MPI 1 GAP 1 GCI 1 MUR 1
RELIGIÓN (1)	- Que los niños sepan para qué sirve la confesión.	CAP 1 MOD 1 MRP 1 MOP 1 GCM 1

El profesor S, para dar respuesta a los objetivos señalados en **Lenguaje**, comprensión lectora, entonación y creatividad, expresión oral y expresión escrita; los M.A.P. que ha utilizado son:

1. Establecer una red de comunicación multidireccional.

2. Crear situaciones que le permitan a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
3. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

En menor medida, plantea problemas y anima a intervenir.

Para dar respuesta al objetivo planteado en **Matemáticas**, aprender operaciones básicas de cálculo, los M.A.P. utilizados por este profesor son:

1. Plantea problemas.
2. Establecer una red de comunicación multidireccional.
3. Crear situaciones que permitan a los alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

También observa el proceso y establece conexiones entre el conocimiento, aunque su frecuencia es menor.

PROFESOR: T

MATERIAS/ Nº SESIONES	OBJETIVOS	CÓDIGOS
MATEMÁTICAS (4)	- Operaciones de suma y resta. - Cálculo mental - Comprensión de los procesos matemáticos	GAP 3 MRP 3 MCC 2 GCM 2 GCI 1 MPP 1 MPI 1 MOP 1 CIA 1
LENGUAJE (3)	- Diferencias hombre/mujer. - Mejorar la lectura. - Formar frases. - Mejorar la ortografía	GAP 3 MOD 2 CAP 1 MPP 1 GRC 1 GCM 1

El profesor T, para dar respuesta a los objetivos señalados en el área de **Matemáticas**, operaciones de suma y resta, cálculo mental y comprensión de los procesos matemáticos; los M.A.P. que ha utilizado predominantemente han sido:

1. Crear un clima afectivo positivo.
2. Crear situaciones que le permitan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Con menor frecuencia, establece conexiones entre el conocimiento

nuevo y el que el niño ya tenía, y establece una red de comunicación multidireccional.

En el área del **Lenguaje**, los objetivos que propone son: diferencia entre hombre/mujer, mejorar la lectura, formar frases y mejorar la ortografía.

Los M.A.P. que ha utilizado predominantemente por orden de frecuencia son:

1.- Crear un clima afectivo positivo.

2.- Organizar debates y orientar el diálogo.

4.5.1.2.- Estudio global del profesorado por materias

Una síntesis de las materias más importantes, en cuanto a aparición de códigos es:

- Lenguaje.
- Matemáticas.
- Expresión Plástica.
- Conocimiento del Medio.
- Religión

Vamos a prescindir de los datos correspondientes a la materia de Educación Física ya que el número de sesiones registradas sobre estas materias no lo consideramos suficiente para su análisis.

En primer lugar presentamos un cuadro global en el que ofrecemos una síntesis de los mecanismos de ayuda pedagógica más utilizados en el total de la muestra de profesores en función de las materias impartidas, diferenciando las frecuencias y el porcentaje que le corresponde a cada uno de los códigos en cada una de las materias en relación con el total.

A continuación ofrecemos la representación gráfica de los Mecanismos de Ayuda Pedagógica de la muestra de profesores en cada una de las materias.

Los códigos han sido seleccionados según su frecuencia de aparición, en

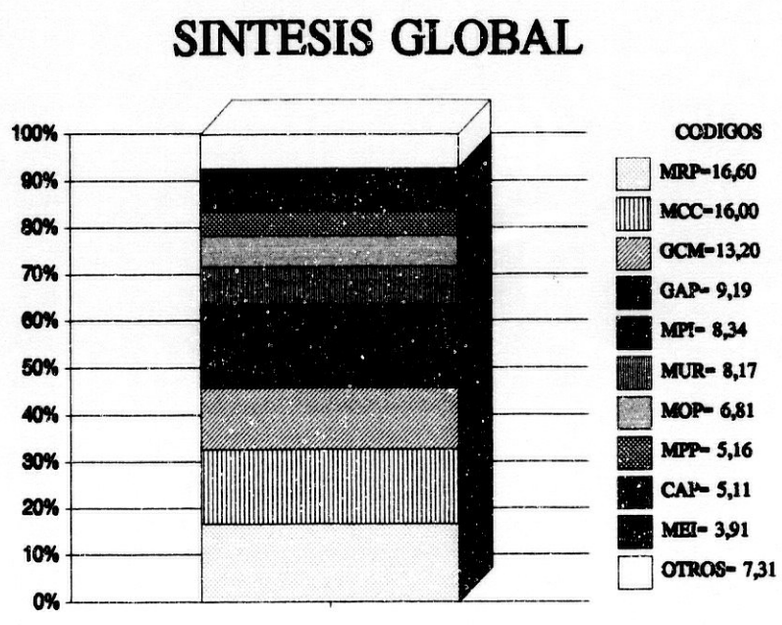
cada una de las materias.

Han sido seleccionados los cinco primeros, es decir los que tenían la frecuencia más alta. En el caso de MATEMÁTICAS Y EXPRESIÓN PLÁSTICA, se han seleccionado seis códigos porque los dos últimos tenían la misma frecuencia.

La selección de estos códigos, será utilizada posteriormente, para analizar las conexiones más importantes que se dan entre ellos.

CODIGOS		MATERIAS									
		LENGUAJE		MATEMÁ-TICAS		E.PLÁSTICA		C.MEDIO		TOTAL	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
	MRP	44	44,8	29	29,5	8	8,1	17	17,3	98	16,6
	MCC	36	38,2	31	32,9	9	9,57	18	19,1	94	16,0
	GCM	28	35,8	29	37,1	8	10,2	13	16,6	78	13,2
	GAP	23	42,5	7	12,9	17	31,4	7	12,9	54	9,19
	MPI	20	40,8	9	18,3	11	22,4	9	18,3	49	8,34
	MUR	14	29,1	11	22,9	16	33,3	7	14,5	48	8,17
	MOP	13	32,5	11	27,5	9	22,5	7	17,5	40	6,81
	MPP	12	40	11	36,6	-	-	7	23,3	30	5,16
	CAP	15	50	7	23,3	2	6,66	6	20	30	5,11
	MEI	14	60,8	2	8,69	5	21,7	2	8,69	23	3,91
	MAI	5	38,4	2	15,3	3	23,O	3	23,0	13	2,21
	GCI	4	33,3	1	8,33	7	58,3	-	-	12	2,04
	GRC	2	20	3	30	2	20	3	30	10	1,70
	MOD	5	62,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5	8	1,36

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS MECANISMOS DE AYUDA PEDAGÓGICA DE LA MUESTRA DE PROFESORES.



A la vista del gráfico, podemos decir que los (M.A.P.) que utilizan los profesores en Educación Primaria de la muestra, por orden de frecuencia son:

1.- MRP. Crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

2.- MCC. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

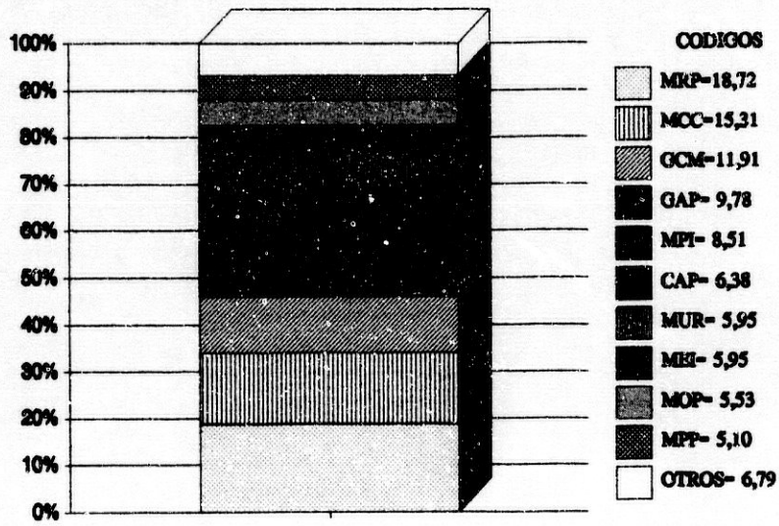
3.- GCM. Crea una red de comunicación multidireccional.

4. GAP. Crea un clima afectivo positivo.
5. MPI. Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
6. MUR. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

De estos seis mecanismos predominantes en la actuación de los profesores durante la impartición de sus clases, hay dos, GAP y GCM, que se corresponden a la categoría A **"favorece la creación de un grupo humano cohesionado"** y el resto de a la categoría B **"actúa como mediador de aprendizajes significativos"**.

En general podemos decir que estos profesores con su actuación en clase crean situaciones que le permiten a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, establecen conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía, crean una red de comunicación multidireccional, crean un clima afectivo positivo en sus clases, planifican e intervienen en el trabajo intelectual, y utilizan de forma flexible los recursos didácticos que están a su alcance.

LENGUAJE



Así, los códigos o (M.A.P.) predominantes en **LENGUAJE** son:

1º- **MRP**: Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

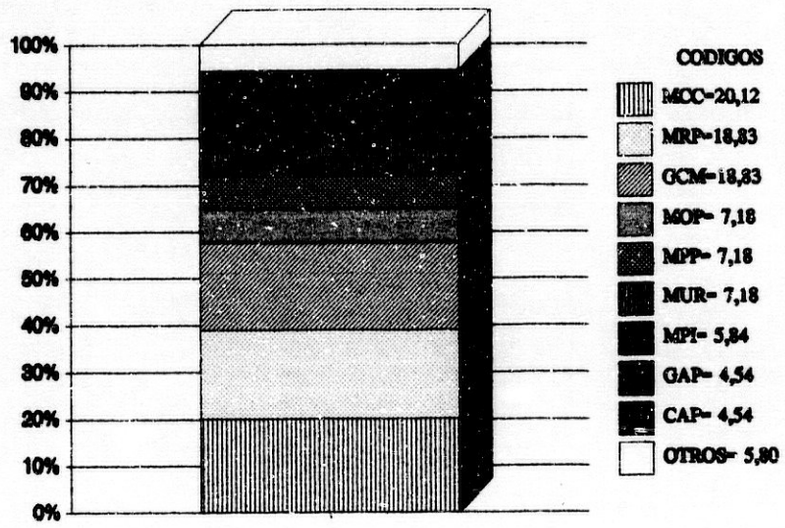
2º- **MCC**: Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

3º- **GCM**: Establece una red de comunicación multidireccional.

4º- **GAP**: Crea un clima afectivo positivo.

5º- **MPI**: Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

MATEMATICAS



Los códigos o (M.A.P.) predominantes en **MATEMÁTICAS** son:

1º- **MCC**: Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

2º- **MRP**: Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

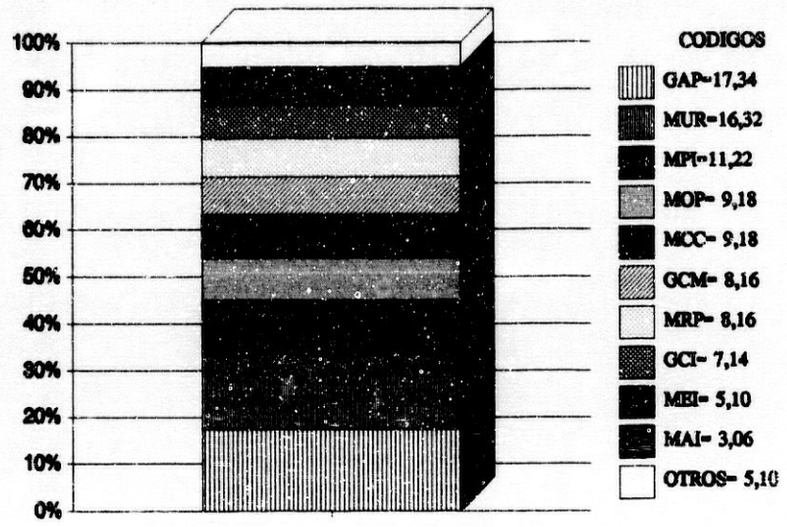
3º- **GCM**: Establece una red de comunicación multidireccional.

4º- **MOP**: Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

5º- **MPP**: Plantea problemas.

6º- **MUR**: Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

EXPRESION PLASTICA



Los códigos o (M.A.P.) predominantes en **EXPRESIÓN PLÁSTICA** son:

1º- **GAP:** Crea un clima afectivo positivo.

2º- **MUR**: Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

3º- **MPI:** Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

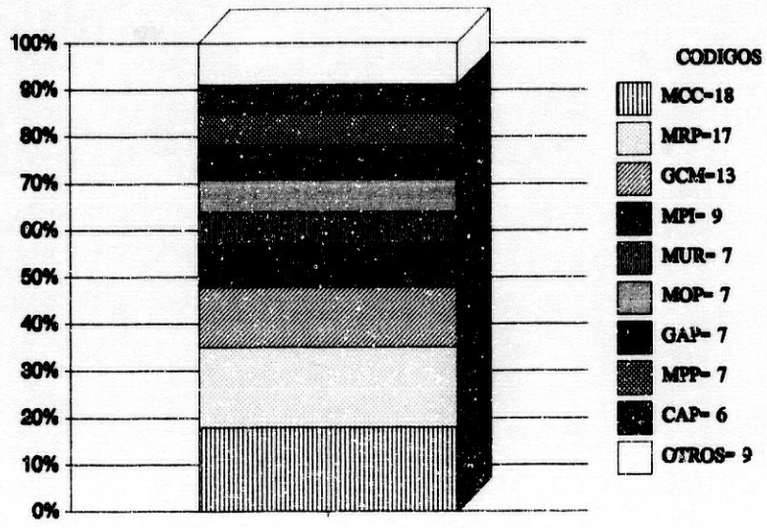
4º- **MOP**: Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

5º- **MCC**: Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

6º- **GCM:** Establece una red de comunicación multidireccional.

7º- **MRP:** Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO



Los códigos o (M.A.P.) predominantes en **CONOCIMIENTO DEL MEDIO** son:

1º- **MCC:** Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

2º- **MRP:** Crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

3º- **GCM:** Establece una red de comunicación multidireccional.

4º- **MPI:** Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

5º- **MUR:** Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

4.5.1.3.- Microhipótesis derivadas del primer objetivo.

4.5.1.3.1.- Bloque primero de microhipótesis

H1: **El profesor fomenta la interacción social creando un grupo humano cohesionado. Esto lo consiguen mejor los profesores que a la vez actúan como mediadores de aprendizajes significativos.**

Esta hipótesis la comprobaremos a partir de los siguientes supuestos:

a) Consideramos que el profesor favorece la creación en la clase de un grupo cohesionado, cuando en su actuación aparece al menos el 50% de los códigos que definen esta categoría.

Los códigos que definen esta categoría son:

GCM - GCI - GAP - GRC.

b) Consideramos que el profesor es mediador de aprendizajes significativos, cuando en su actuación aparecen al menos el 50% de los códigos que definen esta categoría.

Los códigos que definen esta categoría son:

MCC - MPP - MUR - MRP - MCP - MPI.

Para la comprobación de hipótesis, vamos a realizar en primer lugar un estudio descriptivo en el que reflejamos la aparición de frecuencias de cada código, lo que nos va a permitir comprobar los supuestos en los que se basa la hipótesis planteada.

CODIFICACIÓN DE LA MUESTRA DE PROFESORES, SEGUN LAS DISTINTAS MATERIAS, E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS .

En las tablas siguientes aparecen reflejados:

1. Materias en las que se ha realizado la observación.
2. Códigos que definen cada una de las categorías.

   A: GCM-GCI-GAP-GRC

   A.1. Establece una red de comunicación multidireccional.(GCM)

   A.2. Favorece la comunicación informal. (GCI)

   A.3. Crea un clima afectivo positivo. (GAP)

   A.4. Establece relaciones entre los grupos. (GRC)

   B: MPP-MPI-MCC-MOP-MRP-MUR.

   B.1. Plantea problemas. (MPP)

   B.2. Planifica e interviene en el trabajo intelectual. (MPP)

   B.3. Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía. (MCC)

   B.4. Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros. (MOP)

   B.5. Crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre lo que están aprendiendo. (MRP)

   B.6. Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.(MUR)

3. Frecuencias de aparición de cada uno de los rasgos en las distintas categorías.
4. Columna sobre el cumplimiento o no de las categorías A y B.

PROFESOR: A

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORÍA A				CATEGORÍA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO	0	0	3	2	0	0	2	4	4		A/B
LENGUAJE	0	0	3	0	1	2	2	1	2	1	B
E. PLÁSTICA	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	
MATEMÁT.											
RELIGIÓN											

A partir de la tabla de frecuencias y según la premisa de partida, consideramos que en la impartición de la docencia en **Conocimiento del Medio**, el profesor A, cumple la hipótesis planteada. No así en el resto de las materias observadas en este profesor. En **Lengua** este profesor sólo responde afirmativamente a los rasgos que definen la categoría B "Mediador de aprendizajes significativos" como se puede comprobar con la aparición de los códigos MCC, MPI, MRP, MOP, y MUR, sin embargo no crea un grupo humano cohesionado.

Cuando trabaja en la clase de **Expresión Plástica**, la conducta docente no responde a ninguna de las categorías establecidas.

PROFESOR: B

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORÍA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO											
LENGUAJE	1	0	4	0	2	4	2	0	2	2	A/B
E. PLÁSTICA											
MATEMÁTI											
RELIGIÓN	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	A/B

En el profesor B se cumple la hipótesis planteada en las dos materias observadas, **Lenguaje y Religión,** pues en las dos se da al menos el 50% de los rasgos que caracterizan cada una de ellas.

Así podemos comprobar que en la materia de **Lenguaje**, en la categoría A aparecen dos de los códigos, GCM y GAP, que definen esta categoría, por lo que entendemos que con su actuación en **Lengua,** este profesor, crea un grupo humano cohesionado. Así mismo consideramos que con su actuación en esta materia, este profesor es mediador de aprendizajes significativos, pues aparecen los rasgos MPP, MPI, MCC, MRP, y MUR; códigos que definen esta categoría.

PROFESOR: C

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
LENGUAJE	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	B
E. PLÁSTICA	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	A
MATEMÁTI	0	0	1	1	0	1	1	2	1	0	A/B
RELIGIÓN	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	A

A la vista de los datos reflejados en la tabla de frecuencias, podemos constatar que este profesor durante la impartición de su docencia en **Lenguaje,** actúa como mediador de aprendizajes significativos como lo demuestra la aparición de los códigos MCC, MOP, MRP; aunque no forma un grupo humano cohesionado.

En **Expresión Plástica** y **Religión** consigue un grupo cohesionado como indica la aparición de los códigos GAP, GRC, GCI; pero no actúa como mediador de aprendizajes significativos.

En el **área de Matemáticas**, forma un grupo humano cohesionado y actúa como mediador de aprendizajes significativos.

PROFESOR: D

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
LENGUAJE	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	B
E. PLÁSTICA.	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	A
MATEMÁTI	0	0	1	1	0	1	1	2	1	0	A/B
RELIGIÓN	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	A

El profesor D con su actuación docente, y a la vista de los datos, consideramos que en **Matemáticas** cumple con la hipótesis planteada, favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado, códigos GAP, GRC, y es mediador de aprendizajes significativos códigos MOP, MPI, MCC, MRP.

No ocurre igual en el resto de materias observadas. En **E. Plástica y en Religión,** favorece la creación de un grupo humano cohesionado, sin embargo no consideramos que sea mediador de aprendizajes significativos.

En **Lenguaje,** este profesor con su actuación, cumple con las premisas de la categoría B, así entendemos que es mediador de aprendizajes significativos pues aparecen los códigos que definen dicha categoría, MCC, MOP, MRP

PROFESOR: E

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO											
LENGUAJE	0	0	1	0	0	1	1	1	0	2	B
E. PLÁSTICA	4	3	9	0	0	3	3	5	3	5	A/B
MATEMÁTI	1	O	1	0	1	1	4	3	3	3	A/B
RELIGIÓN											

A la vista de la tabla de frecuencias, consideramos que este profesor con su actuación en las materias de **E. Plástica, y Matemáticas,** cumple la hipótesis de partida, es decir favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado, y es mediador de aprendizajes significativos, ya que en las dos materias se dan al menos el 50% de los rasgos que definen cada una de las categorías, por lo tanto entendemos que fomenta la interacción con su actuación en clase.

En la materia de **Lenguaje**, solamente cumple con la premisa de la categoría B, pues aparecen los códigos MPI, MCC, MOP, MUR, por lo que entendemos que con su actuación en lenguaje este profesor es mediador de aprendizajes significativos aunque no favorece la creación en la clase de un grupo humano cohesionado.

PROFESOR: F

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO	2	0	0	0	0	0	2	1	3	1	B
LENGUAJE	1	0	1	0	0	1	5	2	5	0	A/B
E. PLÁSTICA	1	1	2	0	0	4	5	3	5	2	A/B
MATEMÁTI	0	0	1	0	2	2	6	0	5	1	B
RELIGIÓN											

Este profesor, a la vista de los datos, entendemos que con su actuación durante la impartición de sus clases, cumple con las premisas A y B en las materia de **Lenguaje, E. Plástica**, y, por lo que entendemos que en estas materias actúa "como mediador de aprendizajes significativos", y además" favorece la creación de un grupo humano cohesionado" por lo cual entendemos que cumple con la hipótesis de partida en estas materias.

No ocurre igual en **Conocimiento del Medio y Matemáticas** ya que sólo responde en estas materias a los rasgos que definen la categoría B, es decir solamente consideramos que con su actuación es mediador de aprendizajes significativos, y no favorece la creación en su clase de un grupo humano cohesionado.

PROFESOR: G

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO	4	3	1	0	2	0	3	0	4	3	A/B
LENGUAJE	2	0	1	0	0	0	1	1	4	0	A/B
E. PLÁSTICA	2	0	0	0	2	0	4	1	5	2	B
MATEMÁTI											
RELIGIÓN											

A la vista de los datos reflejados en la tabla de frecuencias, consideramos que este profesor en las materias de **C. del Medio y en Lenguaje,** cumple con la hipótesis planteada, no ocurre igual en **E. Plástica** donde este profesor con su actuación consideramos que cumple sólo la primera premisa .

Así, en **C. del Medio,** entendemos que este profesor con su actuación crea un grupo humano cohesionado, pues aparecen los códigos GCM, GCI, GAP, que definen esta categoría. Igualmente consideramos que es mediador de aprendizajes significativos pues aparecen los códigos, MRP, MUR, MCC, y MPP, que definen dicha categoría, por lo que entendemos que con su actuación en dicha materia este profesor fomenta la interacción.

En **Lenguaje**, la actuación de este profesor, está definida por la aparición

de los rasgos GCM, y GAP en la categoría A; y los rasgos MRP, MOP, MCC, en la categoría B.

En **E. Plástica,** sólo se dan los rasgos que definen la categoría B, estos son: MRP, MCC, MPP, MUR, por lo que entendemos que con su actuación en esta materia, actúa como mediador de aprendizajes significativos, aunque no favorece la creación en la clase de un grupo humano cohesionado.

PROFESOR: H

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO	3	0	2	0	0	3	7	0	5	2	A/B
LENGUAJE	2	0	2	0	0	2	2	0	2	1	A/B
E. PLÁSTICA											
MATEMÁTI	0	0	0	1	0	1	2	0	2	0	B
RELIGIÓN											

Este profesor cumple con la hipótesis planteada en las materias de **C. del Medio y en Lenguaje**, no así en la materia de matemáticas en la que sólo cumple con la premisa B.

A la vista de la tabla de frecuencias, se puede constatar que en la materia de **C.del Medio** se considera que con su actuación este profesor favorece la creación de un grupo humano cohesionado ya que aparecen los códigos GCM, GAP que definen esta categoría; así mismo entendemos que es mediador de aprendizajes significativos ya que aparecen los códigos MPI, MCC, MRP, y MUR definitorios de dicha categoría.

En el área de **Lenguaje**, consideramos que este profesor, con su actuación en clase, favorece la creación de un grupo humano cohesionado,

códigos GCM, GAP, y así mismo entendemos que es mediador de aprendizajes significativos, pues aparece en su actuación los códigos MPI, MCC, MRP y MUR definitorios de la categoría B.

En **Matemáticas**, hemos constatado que este profesor actúa como mediador de aprendizajes significativos, pues aparecen los códigos MPI, MCC, MRP que definen dicha conducta, sin embargo con su actuación este profesor no favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado.

PROFESOR: I

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C. MEDIO											
LENGUAJE	0	0	3	0	0	2	3	0	2	1	B
E.PLÁSTICA	2	0	2	1	0	0	0	0	0	1	A
MATEMÁTICA											
RELIGIÓN											

El profesor I ha sido observado en su actuación en dos materias, **Lenguaje**, y **E. Plástica**, y en cada una de ellas sólo responde positivamente a una de las premisas que configuran la hipótesis.

En **Lenguaje**, este profesor, actúa como mediador de aprendizajes significativos, pues aparecen recogidos los códigos, MPI, MCC, MRP y MUR, sin embargo no fomenta la creación en clase de un grupo humano cohesionado, pues no aparecen los rasgos que definen esta categoría.

En **E. Plástica**, podemos constatar que la mayor parte de las frecuencias se agrupan en torno a los rasgos que definen la categoría A, GCM, GAP, GRC, por lo que entendemos que este profesor con su actuación favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado, pero no actúa como mediador de aprendizajes significativos, por lo que entendemos que no cumple la hipótesis de partida.

PROFESOR: J

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C. MEDIO											
LENGUAJE	0	1	O	O	O	1	0	1	1	2	B
E. PLÁSTICA	0	0	4	0	0	2	0	1	2	5	B
MATEMÁTICA	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	
RELIGIÓN	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	A

Este profesor, durante la impartición de sus clases de **Lenguaje,** consideramos que actúa como mediador de aprendizajes significativos pues aparecen en su actuación los códigos MPI, MOP, MRP, y MUR. No cumple con la premisa A por lo que entendemos que no forma un grupo humano cohesionado, por lo que entendemos que no cumple la hipótesis de partida.

En la materia de **E. Plástica,** podemos constatar a la vista de la tabla de frecuencias que este profesor actúa como mediador de aprendizajes significativos, con la aparición de los códigos que definen esta categoría, MUR, MRP, MOP, MPI, sin embargo tampoco favorece la creación de un grupo humano cohesionado.

En la materia de **Religión,** este profesor con su actuación, favorece la creación de un grupo humano cohesionado, con la aparición de los códigos, GCM, GCI, pero no actúa como mediador de aprendizajes significativos.

PROFESOR: K

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C. MEDIO											
LENGUAJE	1	0	0	0	1	0	4	1	3	1	B
E. PLÁSTICA											
MATEMÁTICAS	4	0	0	0	0	1	2	0	2	0	B
RELIGIÓN											

En el profesor K hemos podido constatar que en las dos materias en las que ha sido observado actúa como mediador de aprendizajes significativos, pues cumple con los requisitos de la categoria B en cuanto a la aparición de los códigos que definen dicha categoria, sin embargo no cumple con la categoría A, por lo que no cumple la hipótesis de partida.

En **Lenguaje**, podemos decir que este profesor con su actuación, no logra crear un grupo humano cohesionado, pero sí actúa como mediador de aprendizajes significativos, pues aparecen los códigos, MCC, MRP, MOP, MUR, que definen esta categoría.

En **Matemáticas,** igualmente actúa como mediador de aprendizajes significativos pues aparecen los códigos MPI, MCC MRP que definen esta categoría. No favorece la creación en su clase de un grupo humano cohesionado.

PROFESOR : L

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO	2	0	0	0	2	0	2	0	3	2	B
LENGUAJE	2	1	1	0	0	1	1	1	2	1	A/B
E.PLÁSTICA	1	0	1	0	0	2	1	2	0	1	A/B
MATEMÁTICAS											
RELIGIÓN											

A la vista de la tabla de frecuencias, y teniendo en cuenta las premisas de partida, entendemos que el profesor L, durante la impartición de sus clases en la materia de **C. del Medio**, actúa como mediador de aprendizajes significativos, pues aparecen en su actuación los rasgos que definen esta categoría como son: MRP, MCC, MPI .

En la materia de **Lenguaje**, este profesor actúa como mediador de aprendizajes significativos (MRP, MUR, MCC, MPi) y además crea un grupo humano cohesionado (GCM, GAP, GCI) pues en ambas categorías aparecen más del 50% de los rasgos que las definen.

En **E. Plástica**, igualmente actúa como mediador de aprendizajes significativos (MOP, MPI, MUR, MCC) y crea con su actuación un grupo humano cohesionado (GAP, GCM). Así, vemos que cumple con la hipótesis de partida en **Lenguaje y en E. Plástica**.

PROFESOR: M

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO											
LENGUAJE	4	1	4	0	1	4	5	3	7	2	A/B
E.PLÁSTICA											
MATEMÁTICAS	1	0	1	0	0	1	4	2	3	0	A/B
RELIGIÓN											

Del profesor M, consideramos que con su actuación en **Lenguaje**, cumple las dos premisas planteadas, hemos podido constatar que favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado, pues aparecen los códigos GCM, GAP, GCI que definen dicha categoría, y también actúa como mediador de aprendizajes significativos pues aparecen con frecuencia alta los códigos : MRP, MCC, MOP, MPI.

En la materia de **Matemáticas,** este profesor, durante la impartición de sus clases, actúa como mediador de aprendizajes significativos -MRP, MCC, MOP- y además crea un grupo humano cohesionado - GAP, GCM- .

Por lo que podemos afirmar que cumple con la hipótesis de partida en ambas materias observadas.

PROFESOR: N

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C.MEDIO	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	A/B
LENGUAJE	3	0	2	1	0	3	4	0	2	2	A/B
E.PLÁSTICA	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	A
MATEMÁTICAS	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	A
RELIGIÓN											

El profesor N, ha sido observado en cuatro materias, C. del Medio, Lenguaje, E. Plástica, y Matemáticas. A la vista de los datos recogidos en la tabla de frecuencias, podemos decir que en **Lenguaje y C. del Medio**, cumple con las dos premisas de partida A y B por lo que entendemos que este profesor con su actuación, favorece la creación en la clase de un grupo humano cohesionado, pues aparecen los códigos que definen dicha categoría, y además actúa como mediador de aprendizajes significativos, por lo que cumple con la hipótesis de partida.

No ocurre igual en el resto de materias observadas, en **E. Plástica**, y en **Matemáticas**, hemos podido constatar que favorece la creación en la clase de un grupo humano cohesionado y no actúa como mediador de aprendizajes significativos.

PROFESOR: Ñ

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C. MEDIO	1	0	0	0	0	2	3	0	2	1	B
LENGUAJE	4	0	0	0	0	0	2	0	5	0	
E. PLÁSTICA	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
MATEMÁTICAS	2	0	2	0	0	0	2	0	1	1	A/B
RELIGIÓN											

Del profesor Ñ, a la vista de los resultados, podemos decir que durante la impartición de las clases en la materia de **Matemáticas,** actúa como mediador de aprendizajes significativos con la aparición de los códigos -MCC, MRP, MUR- y favorece la creación en su clase de un grupo humano cohesionado -GCM, GAP-, por lo que entendemos que cumple con la hipótesis de partida. No ocurre igual en el resto de materias observadas.

En **C. del Medio,** actúa como mediador de aprendizajes significativos, aunque no favorece la creación de un grupo humano cohesionado.

En **Lenguaje y E. Plástica**, no cumple con ninguna de las premisas de partida, por lo que entendemos que con su actuación no favorece la creación de un grupo cohesionado, ni actúa como mediador de aprendizajes significativos.

PROFESOR: P

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C. MEDIO	0	1	0	0	1	0	2	1	0	2	B
LENGUAJE	3	0	2	0	1	0	1	0	2	2	A/B
E. PLÁSTICA											
MATEMÁTICAS	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	A
RELIGIÓN											

A la vista de la tabla de frecuencias, podemos decir que el profesor P, con su actuación en la materia de **Lenguaje** cumple las dos premisas planteadas, por lo que entendemos que con su conducta en el proceso de construcción del conocimiento correspondiente a Lenguaje favorece la creación de un grupo humano cohesionado ya que aparecen los códigos -GCM, GAP- y actúa como mediador de aprendizajes significativos con la aparición de los códigos -MRP, MUR, MCC-, por lo que cumple con la hipótesis de partida.

En **C. del Medio**, este profesor, con su actuación, cumple la premisa B de la hipótesis planteada, por lo que entendemos que es mediador de aprendizajes significativos, pero no crea un grupo humano cohesionado.

En la materia de **Matemáticas**, se dan los rasgos que definen la categoría A por lo que entendemos que este profesor durante la impartición de las clases de matemáticas favorece la creación en la clase de un grupo humano cohesionado, con la aparición de los códigos -GCM, GAP-, sin embargo no actúa como mediador de aprendizajes significativos, por lo que entendemos que no cumple la hipótesis de partida.

PROFESOR: R

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C. MEDIO	2	0	1	1	0	3	1	2	3	0	A/B
LENGUAJE	3	1	4	1	3	3	4	1	4	1	A/B
E. PLÁSTICA											
MATEMÁTICAS	1	0	0	0	2	1	3	1	4	3	B
RELIGIÓN											

A la vista de la tabla de frecuencias, entendemos que este profesor durante la impartición de sus clases en **C. del Medio y Lenguaje**, actúa como mediador de aprendizajes significativos y crea un grupo humano cohesionado, pues en ambas materias aparecen más del 50% de los códigos que definen cada una de las categorías, por lo que entendemos que cumple la hipótesis de partida en ambas materias

No ocurre igual en la materia de **Matemáticas**, en la cual hemos podido constatar que actúa como mediador de aprendizajes significativos, como lo demuestra la aparición de los códigos MRP, MUR, MCC; sin embargo no favorece la creación de grupo humano cohesionado, por lo que entendemos que no cumple la hipótesis de partida en esta materia.

PROFESOR: S

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C. MEDIO											
LENGUAJE	9	1	0	1	4	0	5	2	6	1	A/B
E. PLÁSTICA											
MATEMÁTICAS	4	1	1	0	4	1	2	2	3	1	A/B
RELIGIÓN	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	

En este caso, el profesor S, con su actuación docente, cumple la hipótesis planteada en las dos materias en las que ha sido observado.

Hemos podido constatar que este profesor, al impartir su docencia en la materias de **Lenguaje y Matemáticas**, cumple con los rasgos que definen ambas categorías, por lo que consideramos que favorece la creación de un grupo humano cohesionado, con la aparición de los códigos -GCM, GCI- y es mediador de aprendizajes significativos, ya que aparecen los códigos que definen esta categoría.

PROFESOR: T

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CÓDIGOS

	CATEGORIA A				CATEGORIA B						A/B
	GCM	GCI	GAP	GRC	MPP	MPI	MCC	MOP	MRP	MUR	
C. MEDIO											
LENGUAJE	1	0	3	1	1	0	0	0	0	0	A
E. PLÁSTICA											
MATEMÁTICAS	2	1	3	0	1	1	2	1	3	0	A/B
RELIGIÓN											

En este caso, el profesor T, con su actuación docente en la materia de **Matemáticas,** cumple con las premisas de las que hemos partido, por lo cual y a la vista de los datos entendemos que favorece la creación en la clase de un grupo humano cohesionado como la demuestran los códigos -GCM, GAP, GCI- y además actúa como mediador de aprendizajes significativos, -MCC, MRP, MPP, MPI-, con lo cual da respuesta a la hipótesis de partida.

En Lenguaje, la conducta del profesor responde afirmativamente a la premisa A que hemos planteado, es decir, al impartir su docencia este profesor favorece la creación de un grupo humano cohesionado como lo demuestra la aparición de los códigos GCM, GAP y GRC, sin embargo no fomenta la creación de un grupo humano cohesionado, por lo que entendemos que da respuesta a la hipótesis planteada.

I.- Interpretación global de los datos del primer bloque de microhipótesis

De los análisis descriptivos previos, extraemos una síntesis global por asignaturas, en el total de profesores observados y en relación a las dos categorías correspondientes a la hipótesis planteada.

En la materia de **Conocimiento del Medio**, han sido observados 10 profesores, de los cuales, el 50% con su actuación docente son mediadores de aprendizajes significativos (B) y favorecen la creación de un grupo humano cohesionado (A); un 40% solo cumple la B, es decir, al impartir sus clases consideramos que con su conducta actúan como mediadores de aprendizajes significativos; en un 10% de los mismos no se confirman ninguna de las dos hipótesis planteadas.

En la materia de **Lenguaje**, han sido observados 18 profesores, de los cuales, el 55,5% cumplen con las premisas de las que partimos al formular nuestras hipótesis, por lo que cumplen afirmativamente la A y la B, por lo que podemos decir que cuando estos profesores construyen conocimiento con sus alumnos, con su actuación está fomentando la creación de un grupo humano cohesionado en su clase, y además actúa como mediador de aprendizajes significativos.

El 33% de los profesores observados en esta materia, sólo actúan

como mediadores de aprendizajes significativos aunque no favorecen la creación en su clase de un grupo humano cohesionado.

En un 5% de estos profesores no se da, durante la impartición de sus clases en esta materia, ninguna de las dos categorías, y otro 5% cumple sólo las premisas que se corresponden a la H1 "favorecen la creación de un grupo humano cohesionado".

De los 10 profesores observados mientras trabajaban la materia de **Expresión Plástica**, el 30% con su actuación son mediadores de aprendizajes significativos (B) y favorecen la creación de un grupo humano cohesionado (A).

Un 30% de estos profesores, solamente favorecen la creación de un grupo humano cohesionado (A).

El 20% actúan como mediadores de aprendizajes significativos, y hemos podido constatar que en un 20% de los mismos profesores, cuando trabajan esta materia no se dan los rasgos que definen la categoría (A) ni los rasgos que definen la categoría (B).

En la materia de **Matemáticas**, han sido observados 13 profesores, de los cuales, un 53% de los mismos actúan como mediadores de aprendizajes significativos y favorecían la creación en su clase de un grupo humano cohesionado.

Un 13% solamente favorecía la creación de un grupo humano cohesionado y un 30% actuaban como mediadores de aprendizajes significativos.

En la materia de **Religión**, de los 4 profesores observados, el 2 cumplían con su actuación la categoría A y la categoría B; otros 2 solamente favorecían la creación en su clase de un grupo humano cohesionado.

CÓDIGOS DOMINANTES POR PROFESORES Y POR MATERIAS

A continuación, presentamos un cuadro resumen global que refleja los códigos dominantes en la actuación de cada uno de los profesores, en las distintas materias en las que han sido observados.

		MATERIAS									
		MATEMATI.		LENGUAJE		C. MEDIO		E. PLÁSTICA		RELIGIÓN	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
PROFESORES	A			GAP	MPI MCC	GAP	MOP MRP	GCI	MCC MUR		
	B			GAP	MPI MPP					GAP	MEI GCM
	C	GAP	MOP GRC	CAP	MRP MCC	GCM	MPI CAP	GRC	MUR MEI	GAP	MRP MCC
	E	GAP	MCC MRP	GAP	MUR MOP			GAP	MUR GCM		
	F	GAP	MCC MRP	GAP	MRP MCC			GAP	MBP MCC		
	G	GCM	MRP MCC	GCM	MRP MEI	GCM	MRP MCC				
	H	CAP	MRP MCC	GAP	MRP MCC	GCM	MCC MRP				
	I			GAP	MCC MRP			GAP	MUR		
	J	GRC	MCC	GCI	MUR MRP			GAP	MUR MRP	GCM	MUR MPI
	K	GCM	MCC MRP	GCM	MCC MRP						
	L			GCM	MRP MCC	GCM	MRP MCC	GAP	MPI MOP		
	M	GAP	MCC MRP	GCM	MRP MCC						
	N	GCM	MPI	GCM	MCC MPI	GAP	MUR MRP	GCM	MPI		
	Ñ	GAP	MCC MRP	GCM	MRP MEI	GCM	MCC MRP	GCM	MUR MEI		
	P	GAP	MEI MRP	GCM	MOD MRP	GCI	MCC MUR				
	R	GCM	MRP MCC	GAP	MRP MCC	GCM	MRP MPI				
	S	GCM	MPP MRP	GCM	MRP MCC					GCM	MOD MRP
	T	GAP	MRP MCC	GAP	MOD MPP						

Hemos seleccionado un código dominante de la categoría A: **"favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado"**, y dos códigos de la categoría B: **"actúa como mediador de aprendizajes significativos"**.

Estos códigos, o mecanismos de ayuda pedagógica que destacan por su frecuencia de aparición son los que van a guiar el siguiente apartado del trabajo; se tomarán como conductas criterio para determinar si se producen cadenas secuenciales en la actuación de los distintos profesores en las distintas materias o por el contrario no se pueden establecer patrones de conducta.

4.5.1.3.2.- Bloque segundo de microhipótesis

Intentamos conocer qué secuencias de actuación docente existen y si son diferentes en función de la materia que se imparte.

Esta hipótesis la comprobaremos a partir de los siguientes supuestos:

a) Se considera que se da una secuencia de conducta siempre que aparezcan dos o más códigos unidos en la actuación docente analizada.

b) Seleccionaremos como código criterio para establecer las posibles secuencias de conducta el que aparezca con frecuencia más alta.

La hipótesis de la que partimos es:

"Los profesores en las diferentes materias utilizan secuencias de conducta

iguales, no pudiendo diferenciar su actuación docente en función de ellas".

Para analizar las secuencias más importantes que se producen en la actuación de los profesores, hemos seleccionado los códigos que destacan por su frecuencia de aparición, escogiendo uno correspondiente a la categoría A, y dos correspondientes a la categoría B.

Con este análisis, comprobaremos si la actuación del profesor se diferencia en base a las materias que imparte.

Presentamos un cuadro de cada uno de los profesores, en los que aparece reflejada una síntesis de los códigos que siguen a los códigos dominantes según las materias y según corresponda a la categoría A o B. Entre paréntesis aparece la frecuencia de aparición de los distintos códigos.

PROFESOR : A

1ª SESIÓN: E. PLÁSTICA.

2ª SESIÓN: C. MEDIO

3ª SESIÓN: C. MEDIO

4ª SESIÓN: LENGUAJE

5ª SESIÓN: LENGUAJE

	LENGUAJE		C.MEDIO		E.PLÁSTICA.	
A	G(3) A P	-MPI -MUR	G(4) A P	-MRP -GRC -MAI	G(2) C I	-MPI -DGC
B	M(2) C C	-MOP -MPP	M(3) C C	-GRC -MRP -MAI	M(1) C C	-MUR
	M(3) P I	-MOP -MPP	M(4) R P	-MCC -MOP	M(1) U R	-GCI

A la vista de los resultados, podemos decir:

Con respecto a la **categoría A** (Crea un grupo humano cohesionado), encontramos que el rasgo que más se repite es GAP, (crea un clima afectivo

positivo) en Lengua y Conocimiento del Medio; y el rasgo GCI (favorece la comunicación informal) en Expresión Plástica.

En cuanto a las conexiones con otros códigos, no podemos establecer ningún tipo de patrón secuencial en este profesor, pues las conexiones que se establecen son diferentes en cada una de las materias.

Las conexiones que se establecen en Lenguaje se dan con MPI y MUR, por lo que podemos deducir que cuando el profesor está trabajando con los alumnos en el área de lenguaje, y crea un clima afectivo positivo, después planifica e interviene en el trabajo que están realizando los alumnos y utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

Con respecto a la **categoría B**, podemos señalar que destaca la aparición de un código como dominante en las tres materias, este es MCC: "Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía", sin embargo no podemos establecer patrones de conducta, ya que las conexiones que se producen son diferente en cada materia.

Sólo podemos señalar que hay un código que sí predomina unido a los distintos códigos dominantes, este es MOP: "Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros".

PROFESOR:B

1ª SESIÓN: RELIGIÓN

2ª SESIÓN: LENGUAJE

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: LENGUAJE

5ª SESIÓN: LENGUAJE

6ª SESIÓN: LENGUAJE

	LENGUAJE	
A	G (6) A P	-MOD -MPP(2) -MPI -MCC -CIA (2)
B	M (2) P I	-MUR -MRP -CIA
	M (2) P P	-GAP(2)

A la vista de los resultados, con respecto al profesor B podemos decir:

En la categoría A (Favorece la creación de un grupo humano cohesionado), en la materia de Lenguaje, encontramos que el rasgo que más se repite es GAP, ***"crea un clima afectivo positivo*** "en la única materia en la que ha sido observado este profesor.

En cuanto a las conexiones con otros códigos, podemos decir a la vista de los resultados que predominan las conexiones con el código MPP, ***"plantea problemas"***. Por lo que entendemos que este profesor cuando está trabajando Lenguaje, su actuación en primer lugar es crear un clima de no autoritarismo, ofreciendo facilidades para que los niños participen sin miedo a equivocarse. La actuación que sigue a estas conductas es el plantear interrogantes sobre el tema que están trabajando, en vez de dar respuestas directas a las preguntas de los niños incita a buscar soluciones entre todos y plantear nuevas preguntas para hacer que los niños reorganicen lo que ya saben para expresarlo ante sus compañeros.

Con respecto a la categoría B (Mediador de aprendizajes significativos) los códigos que destacan en la materia de Lenguaje, son MPI, ***"planifica e interviene en el trabajo intelectual"***, y MPP, ***"plantea problemas."***

En cuanto a las conexiones con otros códigos podemos destacar que las principales se dan entre MPP y GAP, por lo que podemos deducir que cuando el profesor está trabajando con los alumnos en el área de Lenguaje y plantea problemas en vez de dar respuestas directas, crea un clima afectivo para que los niños participen sin miedo a cometer errores y buscar entre todos la solución.

En este profesor no podemos comparar su actuación en distintas materias pues la mayor parte de las observaciones se han realizado en Lenguaje.

Un ejemplo del patrón conductual GAP-MPI lo podemos ver reflejado en los siguientes párrafos:

"La profesora deja que se levanten
para ir a la papelera,coger el estuche,etc.." *GAP*
"Tienen libertad para levantarse y
hablar siempre que no molesten
a sus compañeros".

"La profesora va asignando el orden
para leer y para contestar las *MPI*
preguntas de comprensión..."
"Los alumnos se limitan a seguir *MPI*
las instrucciones de la profesora."

En la actuación de este/a profesor/a, hay que destacar la presencia de dos rasgos de conducta, que no pertenecen a ninguna de las dos grandes categorías planteadas sin embargo consideramos necesario destacar por su frecuencia de aparición estos son CIA ***"coloca individualmente a los niños que van mas atrasados o molestan a los demás"***
y CAP "***conducta autoritaria del profesor***".

Las conexiones de estos códigos son:

MEI-CIA

CAP-CIA (2)

MPP-CIA

MPI-CIA

A la vista de estas conexiones podemos decir que cuando este/a profesor/a mantiene una conducta autoritaria, porque los niños están hablando o gritando, seguidamente los separa individualmente, como castigo a aquellos que están provocando el alboroto.

También podemos observar que cuando plantea interrogantes o preguntas los niños que no contestan o lo hacen mal, también los coloca individualmente.

Un ejemplo de estas conexiones lo podemos ver a continuación:

"Hoy los niños están en grupos de 4 y 6, menos dos que están junto a la mesa de la profesora. Según la profesora son los dos niños que no van al ritmo del resto de sus compañeros". CIA

"Cuando llegó la profesora todos obedecían las normas, orden y silencio." CAP

"Durante los últimos minutos la

profesora cogió una mesa y la separó *CAP-CIA*

del grupo.Después sentó a una niña

a su lado y le dijo que terminara"

PROFESOR: C

1ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

2ª SESIÓN: C. MEDIO

3ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

4ª SESIÓN: LENGUAJE

5ª SESIÓN:LENGUAJE

6ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

7ª SESIÓN: RELIGIÓN

	MATEMÁTICAS		LENGUAJE	
A	G (3) A P	-GRC -MPI -CAP	C (3) A P	-MCC -MOP -MRP
B			M (2) C C	-MOP -MPP

A la vista de los resultados, en este profesor no podemos comparar secuencias de conducta en las distintas materias, pues sólo son representativos los rasgos que definen la categoría A **(Favorece la creación de un grupo humano cohesionado)** en las materias de Lenguaje y Matemáticas. En Lenguaje, destaca la aparición de un rasgo que define la categoría B **(mediador de aprendizajes significativos)**.

En cuanto a las conexiones más importantes, destacar el hecho de que mientras en Matemáticas se dan estas conexiones con el código GAP ***"crea un clima afectivo positivo"***, en Lenguaje estas conexiones se dan con el código CAP ***"conducta autoritaria del profesor"***.

Así, vemos que cuando el profesor mantiene una conducta autoritaria (CAP), en Lenguaje después intenta crear situaciones para que los alumnos reflexionen sobre lo que están hablando (MRP) o cuando intenta que establezcan conexiones entre lo que los niños ya saben y el nuevo conocimiento que se trata de construir (MCC).

Un ejemplo de estas secuencias de actuación lo podemos ver reflejado a continuación:

"Cuando alguno de los niños se pierde en
la lectura y no sabe seguir,los *CAP*
amenaza con dejarles sin recreo."

"Una vez que han terminado todos los
niños de leer la profesora les manda *MRP*
un ejercicio relacionado con el
texto que han leído.

PROFESOR: E

1ª SESIÓN: C. MEDIO

2ª SESIÓN: E.PLÁSTICA

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

5ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

6ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

7ª SESIÓN: LENGUAJE

	E.PLÁSTICA.		LENGUAJE		MATEMÁTI.	
A	G (3) A P	-MCC -MAI -GCI	G (3) A P	-MCC -MAI -MUR	G (2) A P	-MCC
B			M (3) U R	-MPI -MCC -GAP	M (3) C C	-MOP -MRP -MUR
			M (3) O P	-MCC MPI MUR GAP	M (3) R P	-MOD -MCC -MAI

A la vista de los datos que aparecen en la tabla podemos decir:

Con respecto a la aparición de códigos dominantes, en la categoría A, no podemos diferenciar la actuación docente en función de las materias, pues en las tres materias en las que se ha realizado la observación (Matemáticas, Lenguaje, E. Plástica), aparece como dominante el código GAP: "***crea un clima***

afectivo positivo".

Con respecto a las conexiones de este código destacar la secuencia:

GAP-MCC

Esta conexión se produce en las tres materias observadas E. Plástica, Lenguaje, Matemáticas.

Podemos decir que el profesor en primer lugar, crea un clima afectivo positivo, donde los alumnos se encuentren relajados, antes de empezar a dar ningún tipo de explicación, y para después intentar construir un conocimiento que les sea significativo a los alumnos, de ahí que las conexiones se produzcan con el rasgo MCC.

Algunos ejemplos de esta categoría extraídos de este profesor durante la impartición de Lenguaje son:

"La profesora dice que la poesía de
Marta es muy bonita, y toda la clase, *GAP*
grita y le dice que la lea en voz alta"

"La profesora pregunta a los niños,
cómo se lo han pasado, y si les ha gustado *GAP*
el regalo a su mamá".

Seguidamente, **"establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía"** (MCC), para ello aprovecha lo que el niño ya conoce, para ayudarle a descubrir algo nuevo.

Algunos ejemplos de esta categoría en este profesor son:

> *"Un niño dice que no va a hacer una poesía, sino una composición, la profesora le pregunta qué es eso y el niño dice que hablar muchas cosas de su mamá"* — *MCC*

La profesora aprovecha esta manifestación del niño para explicarles la diferencia entre una poesía y una composición.

En la materia de Matemáticas un ejemplo extraído de la actuación del profesor es el siguiente:

> "Van a dar los repartos (divisiones) Para comprender este tema dice la seño que hay que tener en cuenta las monedas." — MCC

La profesora aprovecha un elemento que todos conocen, para explicar un concepto nuevo.

Otra secuencia a destacar es GAP-MAI, ésta se da en E. Plástica y Lenguaje; según esto entendemos que el profesor con su conducta en primer lugar, crea un clima en el que los niños participan sin miedo a equivocarse, y seguidamente anima a aquellos miembros del grupo que no participan y presta especial atención a las respuestas de los alumnos menos aventajados incluso alabándolos ante toda la clase, lo que hace que los alumnos se sientan más motivados a participar.

Con respecto a la categoría B, los códigos dominantes en las distintas materias son diferentes, por lo que no podemos establecer ningún tipo de patrón secuencial. Los códigos que predominan en Lenguaje son: MUR y MOP. Los dos rasgos aparecen asociados a

MPI-GAP-MCC

A la vista de estas conexiones entendemos que este profesor en la materia de Lenguaje, observa el proceso y se detiene en los aspectos que parecen no estar claros o cuando "utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone (MUR); después de estas actuaciones y/o planifica el trabajo señalando el proceso que deben seguir los alumnos para conseguir las metas propuestas (MPI) o bien ofrece facilidades para que los niños expresen sus

opiniones (GAP) y/o establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía (MCC).

En la materia de Matemáticas los códigos que dominan son MCC y MRP y en cuanto a las conexiones, destaca la secuencia MCC-MRP pues aparecen dos rasgos como dominantes y además unidos.

Es decir, primero recuerda lo que ya saben y después crea situaciones a través de preguntas sobre lo que están haciendo, para que reflexionen sobre el proceso que están siguiendo, y si alguien se equivoca vuelve a hacer unas preguntas para hacer que reestructuren lo que ya saben hasta llegar a una respuesta correcta entre todos.

En E. Plástica, no encontramos en la actuación del profesor ninguno de los códigos seleccionados en esta categoría.

A pesar de que los códigos dominantes son distintos en cada una de las materias, hay que destacar las conexiones de cada uno de ellos con el rasgo MCC; por lo que podemos concluir que en este profesor hay rasgos que siguen a todos los códigos dominantes en las distintas categorías y en las diferentes materias; este es MCC (**establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía**); consideramos de gran importancia esta conexión en la que hace que la construcción del aprendizaje les resulte significativo a los alumnos, entendiendo por esto, lo contrario al aprendizaje memorístico o repetitivo.

PROFESOR: F

1ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

2ª SESIÓN: LENGUAJE

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: C.MEDIO

5ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

6ª SESIÓN: E.PLÁSTICA

7ª SESIÓN: LENGUAJE

	E.PLÁSTICA		LENGUAJE		MATEMÁ.		C.MEDIO	
A	G (2) A P	-MCC -MEI	G (2) A P	-MCC	G (2) A P	-MPI	G (2) C M	-MCC -MRP
B	M (5) R P	-MCC -MOP -MAI	M (4) R P	-MCC -GCM	M (4) R P	-MCC	M(3) R P	-MUR GCM -MCC
	M (5) C C	-MPI -MRP -MUR	M (4) C C	-MRP -MAI	M (5) C C	-MRP -MOD -MUR -MPI		

A la vista de los datos, podemos decir con respecto a la aparición de códigos dominantes, en la categoría A, según las materias:

En E. Plástica, Lenguaje, Matemáticas no se puede diferenciar la

actuación docente pues en todas ellas aparece como código dominante:

GAP: **"Crea un clima afectivo positivo"**.

En Conocimiento del Medio, el código dominante es:

GCM: **"Crea una red de comunicación multidireccional"**. En cuanto a las conexiones dominantes, tampoco se pueden diferenciar la actuación de este profesor; pues en todos el código que aparece seguido es de MCC; así, en las materias de E. Plástica, Lenguaje, Matemáticas, la secuencia es:

GAP-MCC

Y en Conocimiento del Medio:

GCM-MCC-MRP

Un ejemplo de esta secuencia en Conocimiento del Medio es:

"Pregunta si se han enterado todos,
y ellos responden que sí, le pregunta a *GCM-MCC*
algunos para comprobarlo y luego hace
preguntas referentes al dibujo relacionándolas
con la naturaleza".

"A continuación, pide un voluntario para
dibujar el ciclo de nacer, crecer, reproducirse *MRP*
y morir de una persona. Realiza preguntas
sobre este hecho".

Según esto vemos que el profesor/a crea una red de comunicación multidireccional haciendo preguntas en voz alta a toda la clase y permitiendo que conteste cualquiera no teniendo ningún tipo de trato discriminatorio, y a través de estas preguntas, va situándose en los conocimientos previos que tienen sus alumnos (MCC), a la vez que les va permitiendo reflexionar sobre lo que conocen (MRP), lo que les hace pensar sobre el proceso que están siguiendo.

Con respecto a las conexiones con el código dominante en la categoría A, destacar la secuencia:

GAP-MCC

que se produce tanto en Lenguaje como en E. Plástica.

Un ejemplo de estas conexiones es:

"La profesora coge una radio que
hay en el armario y pone una cinta GAP
que le encanta a los niños.

"Al mismo tiempo que reparte los
folios, la profesora repite las MCC
instrucciones del ejercicio"

En cuanto a la categoría B, destacar que en todas las materias aparecen como códigos dominantes: MCC y MRP, excepto en Conocimiento del Medio, que sólo aparece: MRP, por lo que tampoco podemos diferenciar la actuación del profesor según las materias en esta categoría.

Las conexiones más importantes son:

MRP-MCC

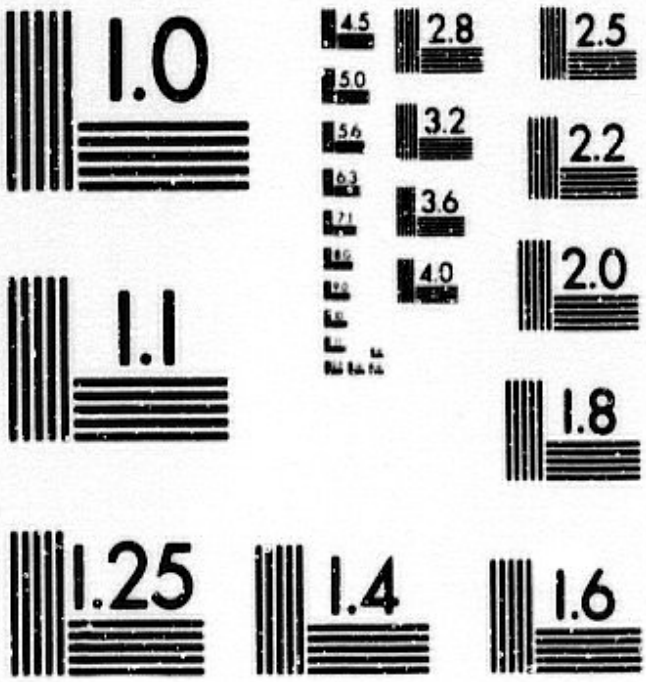
Se produce en todas las materias, es decir el profesor crea situaciones en las que les permite reflexionar a los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje y seguidamente establece conexiones entre lo que ya conocen y el material nuevo que va a presentar.

Algunos ejemplos de estas conexiones son:

E.Plástica:

"La profesora empieza a
explicar la diferencia entre pintar *MRP*
y dibujar. Repite varias veces la
explicación y realiza preguntas a
los niños para ver si lo han
entendido."

"Luego les dice que lo que tienen
que hacer es pintar" *MCC*



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

En cuanto a la categoría B, destacar que en todas las materias aparecen como códigos dominantes: MCC y MRP, excepto en Conocimiento del Medio, que sólo aparece: MRP, por lo que tampoco podemos diferenciar la actuación del profesor según las materias en esta categoría.

Las conexiones más importantes son:

MRP-MCC

Se produce en todas las materias, es decir el profesor crea situaciones en las que les permite reflexionar a los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje y seguidamente establece conexiones entre lo que ya conocen y el material nuevo que va a presentar.

Algunos ejemplos de estas conexiones son:

E.Plástica:

"La profesora empieza a explicar la diferencia entre pintar y dibujar. Repite varias veces la explicación y realiza preguntas a los niños para ver si lo han entendido." *MRP*

"Luego les dice que lo que tienen que hacer es pintar" *MCC*

Matemáticas:

"La profesora pide un voluntario para representar un número. Le pide que represente el nº42. El niño lo pinta de dos colores, el 4 en rosa y el 2 en azul. Luego le dice que lo explique, y el niño dice que el dos es azul porque son las unidades y el cuatro rosa porque son las decenas." *MRP*

"A continuación elige 4 lápices rojos y dos azules, y le pide al alumno de la pizarra que lo reparta entre dos niños de tal forma que los dos tengan los mismos" *MCC*

Con respecto al código MCC, destacar su asociación con :

MCC-MRP

MCC-MPI

Es decir, a la vez que establece conexiones entre lo que ya conocen va creando situaciones nuevas que les obliga a ir reestructurando lo que saben y a

la vez ampliando.

Por otra parte, también va diciendo qué tienen que hacer para conseguir el objetivo que se han propuesto, lo que indica que no deja nada al azar, sino que va planificando e interviniendo para conseguir el objetivo perseguido.

PROFESOR: G

1ª SESIÓN: C. MEDIO

2ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

3ª SESIÓN: C.MEDIO

4ª SESIÓN: C.MEDIO

5ª SESIÓN: LENGUAJE

6ª SESIÓN: LENGUAJE

7ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

	C. MEDIO		LENGUAJE		MATEMÁTICAS	
A	G (3) C M	-MCC -GCI -MPI	G (2) C M	-MRP	G (2) C M	-MPP -MEI
B	M (3) R P	-MUR -MCC -CAP	M (2) R P	-MEI -MCC	M (2) R P	-GCM
	M (3) C C	-MUR -GCM -MRP	M (2) P I	-GCM -GAP	M (2) C C	-MOP -MUR

A la vista de los datos, de este profesor, no podemos diferenciar su actuación docente en función de las materias impartidas pues, en las tres materias que ha sido observado (C. Medio, Lenguaje, Matemáticas) destacan por su frecuencia los mismos códigos tanto en la categoría A, como en la categoría B.

En la categoría A (**favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado**), el rasgo que más aparece unido a la actuación del profesor en estas materias es GCM **establece una red de comunicación multidireccional**.

En cuanto a las conexiones que se establecen con este código no podemos señalar patrones de secuencias iguales, ya que las asociaciones que se dan son diferentes en función de las materias.

Con respecto a la categoría B, tampoco podemos diferenciar la actuación de este profesor en función de la materia, pues de las tres materias observadas aparecen como rasgos dominantes:

MRP-MCC en Matemáticas y C. Medio.

MRP-MPI en Lenguaje.

Por lo que consideramos que este profesor con su actuación en esta categoría y en las materias de Matemáticas y C. Medio, crea situaciones que les permite a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (MRP) y establece conexiones entre lo que los niños ya conocen y el nuevo conocimiento que se intenta construir (MCC).

En la materia de Lenguaje, vemos que crea situaciones que les permiten a los alumnos reflexionar sobre lo que están aprendiendo (MRP) y además

planifica e interviene en el trabajo de los alumnos señalando el proceso que deben seguir para conseguir los objetivos y metas propuestas (MPI).

Con relación a las conexiones podemos señalar, el patrón MRP-MCC en C. Medio y Lenguaje, y el patrón MCC-MUR en Matemáticas y C. Medio.

A la vista de esto, podemos decir que este profesor cuando está impartiendo su docencia en C. Medio y Lenguaje en primer lugar **"crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje"** (MRP) y seguidamente **"establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía"** (MCC).

En Matemáticas y C. Medio en primer lugar **"establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía"** (MCC) y seguidamente **"utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone"** (MUR), con la finalidad de que el aprendizaje los resulte significativo.

Un ejemplo extraído de este profesor en la materia de C. Medio es:

"La profesora pregunta sobre el
eclipse, los niños dicen que lo *MUR*
vieron, la profesora tiene el periódico
en la mano ...".

"La profesora, a partir del eclipse
habla de la ordenación de los planetas,
hablan del eclipse de la luna, *MCC*
les pinta en la pizarra el sol y la luna
y les explica de una forma muy
elemental porqué ocurre esto ...".

En este ejemplo vemos cómo la profesora ha utilizado recursos didácticos (la noticia del periódico, y el eclipse de luna que ocurrió el día anterior) que les son significativos a los alumnos porque todos lo habían visto y oído hablar de ello, para explicar este hecho y además introducir un concepto nuevo como es la ordenación de los planetas.

Otro ejemplo extraído de la actuación en Lenguaje es el que vemos reflejado en una secuencia de la categoría A es:

"Unos leen mejor que otros pero
todos leen. La profesora pregunta
sobre el significado de algunas palabras *GCM-MRP*
del texto y cuando parece que ya han
dicho todo, vuelve a preguntar ¿Qué más
se puede decir del texto?.

Aquí vemos que la profesora no tiene un trato discriminatorio y sí igualitario, ya que todos leen, esto hace que se cree un grupo realmente en clase en el que todos se sienten integrados. Seguidamente a través de las preguntas que hace sobre la lectura permite que todos reflexionen sobre lo que han leído para contestar correctamente.

PROFESOR: H

1ª SESIÓN: LENGUAJE

2ª SESIÓN: C. MEDIO

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: C. MEDIO

5ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

6ª SESIÓN: C. MEDIO

7ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

	LENGUAJE		C. MEDIO		MATEMÁTICAS	
A	G (2) A P	-MPI -GCM	G (3) A P	-MUR -MRP -MPI	C (2) A P	-MRP -MCC
B	M (2) C C	-GCM	M (5) C C	-MRP 3 -GCM 2	M (2) R P	-GRC -MCC
	M (2) P I	-MRP -MCC	M (4) R P	-MPI -MCC 3	M (3) C C	-MRP -CAP -MAI

A la vista de los resultados podemos decir con respecto a la categoría A **(favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado)** que su actuación difiere en función de las materias, pues mientras que en Lenguaje y C. Medio el código dominante es GAP **crea un clima afectivo positivo**, en Matemáticas, el código dominante es CAP **conducta autoritaria del profesor**.

En cuanto a las conexiones, destaca la secuencia GAP-MPI en Lenguaje y C. Medio.

Según esta secuencia, entendemos que el profesor en estas materias, en primer lugar crea un clima en el que se invita a participar a los alumnos dándole confianza y animándoles a participar sin miedo a equivocarse, seguidamente señala los objetivos y las actividades que tienen que realizar y el proceso que deben seguir para llevar a cabo esas actividades.

Un ejemplo de esta secuencia en la materia de C. Medio.

"Esta tarde salen de excursión al campo, los niños salen muy animados con sus mochilas a un pequeño campo de las afueras" — *GAP*

"... pero antes la profesora da las pautas para saber lo que deben de hacer y lo que deben de observar: Hoy se trata del tema de los cambios de estado, los distintos elementos que componen la naturaleza, cómo estos cambian y cuál es la utilidad o relación que tienen con la vida animal y vegetal" — *MPI*

"La profesora les dice que pongan mucha atención y observen cómo donde hay ríos, se aprecia una mayor vegetación". *MPI*

"Se unieron todos alrededor de un arroyo donde podían jugar con algunos peces mientras la profesora les hablaba de muchas cosas ...". *GAP*

Según esto, vemos que la profesora en este caso, utilizando un recurso didáctico muy apropiado como es el entorno real, planifica una excursión al campo, con lo cual la actitud y predisposición de los niños hacia el aprendizaje, ya es muy positivo y el clima muy agradable.

Sin embargo también observamos que esta profesora con su actuación no improvisa sino que antes de salir, les habla sobre lo que van a ver y aquello a lo que deben prestar más atención, por lo que los niños ya van predispuestos al aprendizaje y saben qué tienen que hacer y observar más detenidamente y porqué.

Con respecto a la categoría B, no podemos diferenciar su actuación docente, en las tres asignaturas observadas (Lenguaje, C. Medio y Matemáticas) destacan como códigos dominantes:

MCC y MRP en C. Medio y Matemáticas

MCC y MPI en Lenguaje

Este profesor con su conducta al impartir su docencia, crea situaciones que les permite a los alumnos reflexionar sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo, y a la vez establece conexiones a través de preguntas entre el conocimiento que ya tienen y lo que están aprendiendo por lo que entendemos que este profesor se convierte así en un facilitador del aprendizaje, y aprovecha todos los recursos de que dispone para conseguir un aprendizaje significativo.

En cuanto a las conexiones, entre los códigos que se producen en la actuación de este profesor, destacan la asociación MCC-MRP que se produce en C. Medio y Matemáticas.

Continuando con la materia de C. Medio un ejemplo en el que vemos reflejada esta secuencia de conducta es:

"... Esta tarde se les propone salir al barrio para poder conocer las plantas y animales de su entorno próximo, para poder estudiarlo e identificarlo". *MRP*

"... La profesora les explica que
los animales poseen una capacidad
de movimiento que las plantas no *MCC*
tienen, aunque ambos necesitan agua,
comida y oxígeno para poder vivir".

Además de esta secuencia, también hay que destacar en la actuación de este profesor y en esta materia, la aparición del código MPI **"planifica e interviene en el trabajo intelectual"**.

Así, vemos que este profesor con su actuación planifica y señala qué van a hacer, antes de salir al barrio, o al campo, por ejemplo, los niños ya saben lo que van a hacer y porqué.

Esto lo podemos ver reflejado cuando dice:

"Se leen unas listas elaboradas por
ellos tanto de animales como de
plantas, relacionándolas con una *MPI*
clasificación previa que habían hecho
en clase (mamíferos, animales cubiertos
de plumas, de pelo, etc".)

PROFESOR: I

1ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

2ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

3ª SESIÓN: E. FÍSICA

4ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

5ª SESIÓN: LENGUAJE

6ª SESIÓN: LENGUAJE

7ª SESIÓN: LENGUAJE

	LENGUAJE		E. PLÁSTICA	
A	G (3) A P	-MRP	G (3) A P	-MUR (2) -GRC
B	M (2) C C	-GAP		
	M (3) R P	-MPI		

A la vista de los resultados, podemos decir:

En la categoría A, **(favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado)** no se puede diferenciar la actuación de este profesor en función de las materias impartidas pues tanto en Lenguaje como en E. Plástica, el código dominante es GAP **crea un clima afectivo positivo**.

Las conexiones que se establecen con este código van a ser diferentes en función de la materia que se imparta, estas son:

GAP-MRP en Lenguaje

GAP-MUR en E. Plástica.

Según esto vemos que mientras en la materia de Lenguaje, después de crear un clima positivo, crea situaciones que les permiten a los niños reflexionar sobre lo que están haciendo o aprendiendo, bien a través de la lectura, la composición, el dictado, etc. Mientras que en E. Plástica, la actuación del profesor se inclina más hacia la utilización de recursos didácticos que hagan que el aprendizaje que están realizando les resulte significativo.

Un ejemplo extraído de la actuación de este profesor en Lenguaje, en el que podemos ver esta conexión es el siguiente:

"Se plantea la clase de forma
participativa, los niños van saliendo *GAP*
a la pizarra a escribir sus frases ...".
Todos participan.

"Mientras realizan esto, deben
ir haciéndole un círculo a las palabras *MRP*
que encuentren que tengan una "R" o
una "RR".

En cuanto a la categoría B. En la actuación de este profesor, sólo hemos encontrado rasgos que definen esta categoría en la materia de Lenguaje, no así en E. Plástica.

Los códigos dominantes encontrados son MCC y MRP y en cuanto a las conexiones se producen con GAP y MPU. Según esto vemos que en la actuación de este profesor, en Lenguaje cuando establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que los niños ya tienen además crea un clima positivo en el que todos participan contestando las preguntas de la profesora, haciendo ellos preguntas o respondiendo a algún compañero.

También encontramos que este profesor cuando crea situaciones que les permiten a los alumnos reflexionar sobre lo que están haciendo y/o aprendiendo, seguidamente planifica e interviene en el trabajo de los alumnos cuando lo considera necesario.

PROFESOR: J

1ª SESIÓN: RELIGIÓN

2ª SESIÓN: E.PLÁSTICA

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

5ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

6ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

7ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

	E. PLÁSTICA	
A	G (3) A P	-MUR(2) -MRP
B	M (3) U R	-MOP -MPI -MRP
	M (3) R P	-GCI

Según los datos obtenidos de este profesor, no podemos comparar su actuación docente en las distintas materias, pues solamente tenemos datos referidos a su actuación en E. Plástica.

En la categoría A (**favorece la creación en clase de un grupo humano cohesionado**), el código dominante es GAP **crea un clima efectivo positivo**

En cuanto a las conexiones de este código se dan con MUR y MRP, por lo que entendemos que la actuación de este profesor en E. Plástica, cuando crea un clima positivo en el que los niños participan y no tienen miedo a realizar alguna tarea y que esta no le salga bien, seguidamente el profesor utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone y/o crea situaciones que le ayudan a los niños a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En relación a la categoría B (**mediador de aprendizajes significativos**) en la actuación de este profesor destacan la aparición de los códigos MUR y MRP, las conexiones que establece son diferentes con distintos códigos por lo que podemos establecer patrones de conducta.

PROFESOR: K

1ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

2ª SESIÓN: LENGUAJE

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: E. FÍSICA

5ª SESIÓN: LENGUAJE

6ª SESIÓN: LENGUAJE

7ª SESIÓN : LENGUAJE Y MATEMÁTICAS

	LENGUAJE		MATEMÁTICAS	
A	G (3) C M	-MRP - GAP (2)	G (2) C M	-MRP
B	M (4) C C	-MOP -MPP -MRP (2)	M (4) C C	-GCM
	M (3) R P	-GCM (2) -MCC	M (2) R P	-MCC

A la vista de los resultados que aparecen en la tabla, entendemos que en este profesor no podemos diferenciar actuación docente en función de las materias que imparte pues los códigos dominante son los mismos en las dos categorías A y B y en las dos materias en las que ha sido observado Lenguaje y Matemáticas.

En la categoría A (favorece la creación de un grupo humano cohesiona-

do) el código que aparece como dominante es GCM **establece una red de comunicación multidimensional** y una conexión con este código que se produce tanto en su actuación en Lenguaje como en Matemáticas es con el código MRP **crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje**.

Según esto entendemos que este profesor, cuando está impartiendo su docencia en Lenguaje o Matemáticas, en primer lugar favorece la creación de la clase como grupo, ya que permite la comunicación, o bien entre los alumnos o bien alumnos-profesor. Esta conducta va seguida del rasgo MRP, lo que nos dice que el profesor crea situaciones en las que hace que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, bien haciendo preguntas directas o planteando contradicciones para que los niños con ayuda de los propios compañeros o del mismo profesor lleguen a descubrir la respuesta correcta.

Un ejemplo de estas conexiones, lo podemos ver en el siguiente párrafo que recoge la transcripción de la actuación de este profesor en Lenguaje:

"La relación entre el profesor y los alumnos es bastante buena, la profesora permite que se levanten que hablen entre ellos, y cuando tienen algún problema, la profesora se lo vuelve a explicar con agrado, *GCM*

no hay discriminación en la ayuda

que la profesora le presta a los niños".

"... Puso a los niños a leer en voz

alta de uno en uno y después hacía *MRP*

preguntas para ver si habían comprendido

la lectura".

Así, vemos que en primer lugar crea un clima de clase en el que los niños se sienten bien, ya que cuando le surge algún problema, los niños no tienen miedo a preguntar pues el profesor lo explica siempre con agrado, le presta ayuda a todos los niños que se lo piden. Unida a esta actuación está el crear situaciones a través de preguntas sobre la lectura, que les permite a los alumnos reflexionar sobre la misma, y a la vez darse cuenta de lo que están aprendiendo y de aquello a lo que tienen que prestar más atención.

En relación a la categoría B (**mediador de aprendizajes significativos**) los códigos dominantes tanto en lenguaje como en Matemáticas, son MCC **establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía** y MRP **crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje**.

En cuanto a las conexiones más significativas que se establecen con estos códigos, un patrón secuencial que hemos encontrado tanto en la materia de

Lenguaje como en Matemáticas es MRP-MCC.

Según esto, entendemos que este profesor, durante la impartición de su docencia, en ambas materias, en primer lugar crea situaciones que les permite a los niños reflexionar sobre lo que están aprendiendo o lo que ya saben, para a partir de ahí, establecer conexiones entre lo que ya conocen y el conocimiento que han de construir.

PROFESOR: L

1ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

2ª SESIÓN: LENGUAJE

3ª SESIÓN: C. MEDIO

4ª SESIÓN: LENGUAJE

5ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

	LENGUAJE		C. MEDIO	
A	G (2) C M	-GCI -MRP	G (2) C M	-MPP
B	M (2) R P	-MCC -MUR	M (2) R P	-MUR -MCC
			M(2) C C	-GCM

A la vista de los datos, en este profesor, no podemos diferenciar su actuación docente en función de las materias impartidas, pues tanto en Lenguaje como en C. Medio, los códigos dominante son los mismos.

En la categoría A (**favorece la creación de un grupo humano cohesionado**) el código dominante en ambas materias es GCM **establece una red de comunicación multidireccional**, sin embargo, las conexiones que se establecen con este código son distintas en función de las materias; mientras que en Lenguaje las

conexiones se dan con los rasgos GCI y/o MRP, en C. Medio se da esta conexión con MRP. Es decir, mientras que en Lenguaje, este profesor después de establecer una red de comunicación multidireccional, crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre lo que está aprendiendo y el proceso que está siguiendo, en C. del Medio, plantea problemas y nuevos interrogantes en vez de dar respuesta directa a las preguntas que hacen los alumnos.

En relación a la categoría B (**mediador de aprendizajes significativos**), el código dominante tanto en Lenguajo como en C. Medio es MRP **crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje**; y las conexiones que se producen también son con los mismos códigos en ambas materias, esas conexiones son:

MRP-MCC y/o MUR

MRP-MCC y/o MUR

Un ejemplo extraído de este profesor en la materia de C. Medio sobre estas conexiones es:

"... El tema que les toca hoy es
sobre las plantas y su conocimiento.
Leen todos a la vez la lección y les
explica aquello que plantea alguna duda.

Para que lo comprendan mejor les dice que observen las macetas que tenían plantadas desde principio de curso para que observen cómo han crecido y les hace preguntas sobre las mismas. ¿Que sembramos?. ¿Qué les hemos hecho para que nazcan? ¿Para qué hay que regarlas? ...

MRP-MCC-MUR

De este fragmento podemos observar que el profesor ha creado una situación que los niños han vivido desde el inicio de curso (sembrar la maceta) y a partir de ella va planteando preguntas y a la vez explicando el proceso que ha seguido la planta hasta estar así; este tipo de aprendizaje les resultará significativo ya que lo va descubriendo el niño a partir de lo que sabe; por otra parte también vemos que ha utilizado de forma significativa un recurso didáctico muy adecuado y familiar para los niños (las macetas) ya que todos tienen en casa alguna maceta.

PROFESOR: M

1ª SESIÓN: LENGUAJE

2ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: MATEMÁTICAS Y LENGUAJE

5ª SESIÓN: LENGUAJE

6ª SESIÓN: LENGUAJE

7ª SESIÓN: LENGUAJE

	LENGUAJE		MATEMÁTICAS	
A	G (5) C M	-MRP -MAI -MOP -GAP -MOD	G (2) A P	-MUR -MPI
B	M (4) R P	-MCC (2) -GCM -MCP	M (3) C C	-MOP -MAI -MRP
	M (5) C C	-MRP (2) -MPP -GCM -MPI	M (2) R P	-CAP -MOD

A la vista de los resultados, podemos decir.

Con respecto a la categoría A (**favorece la creación de un grupo humano cohesionado**) la actuación de este profesor es distinta en función de la materia

observada (Lenguaje o Matemáticas). En Lenguaje el código dominante es GCM **establece una red de comunicación multidireccional** y en Matemáticas el código dominante es GAP **crea un clima afectivo positivo**.

En cuanto a las conexiones de estos códigos con el resto, tenemos que decir que no se establece ningún patrón de secuencias de conductas, pues las conexiones son distintas.

Con respecto a la categoría B, (**mediador de aprendizajes significativos**) la actuación de este profesor no se diferencia en función de la materia en la que está trabajando (Lenguaje o Matemáticas). Los códigos dominantes en ambas materias son MRP **crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje** y MCC **establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía**.

En cuanto a las conexiones de estos códigos con el resto, destacar la secuencia MRP-MCC en Lenguaje y también la aparición del código MOP unido a los dominantes, tanto en Lenguaje como en Matemáticas.

Según estos datos la actuación de este profesor, en las materias observadas (Lenguaje y Matemáticas) y en la categoría B, podemos decir que en primer lugar, crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, y seguidamente establece conexiones entre el conoci-

miento nuevo y el que el niño ya tenía, bien incidiendo en la repetición de algo que se quiere recordar o bien haciendo preguntas para conocer lo que el niño ya sabe y trabajar a partir de ese conocimiento.

Otro de los códigos que refleja la conducta de este profesor es el MOP, observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros, lo que implica que el profesor va haciendo un seguimiento de cómo va evolucionando el aprendizaje y cuáles son los problemas que le van surgiendo.

Un ejemplo de la actuación de este profesor en Lenguaje en la que podemos ver reflejado estas conexiones se muestra a continuación:

"La profesora le dice a un niño
que empiece a leer, y cuando
finaliza le hace una serie de *MRP-MCC*
preguntas sobre lo que ha
leído y si no contesta correctamente
se dirige a toda la clase y explica
ella la respuesta".

En otro párrafo extraído de la actuación de este profesor en el que aparece el código MOP en Lenguaje es:

"La profesora se levanta de su mesa
y da una vuelta por la clase,
mira la actividad que están
realizando los alumnos y
comprueba si la están efectuando MOP
bien, en caso contrario aclara
las dudas y va resolviendo los
problemas que se les plantea
a través de preguntas sobre el tema".

PROFESOR: N

1ª SESIÓN: LENGUAJE

2ª SESIÓN: E. PLÁSTICA

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: LENGUAJE

5ª SESIÓN: LENGUAJE

6ª SESIÓN: C. MEDIO

7ª SESIÓN: C. MEDIO

	LENGUAJE		C. MEDIO	
A	G (3) C M	-GAP (2) -MPI	G (2) A P	-GCI -MUR
B	M (4) C C	-GCM (2) -MUR -MRP		
	M (3) P I	-MOP (2) -MUR		

Según los datos recogidos en esta tabla, la actuación del profesor es distinta en función de la materia que esté trabajando, Lenguaje o C. Medio, tanto en la categoría A, como en la categoría B.

En la categoría A (favorece la creación de un grupo humano cohesionado), el código dominante en Lenguaje es GCM establece una red de comunicación

multidireccional y en C. Medio, el código dominante es GAP **crea un clima afectivo positivo**.

Se destaca en este profesor, que las conexiones de estos rasgos se dan con rasgos de esta misma categoría, así en Lenguaje, se produce la secuencia GCM-GAP, es decir, además de establecer una red de comunicación multidireccional que permita la comunicación entre todos los miembros de la clase, crea un clima afectivo positivo, favoreciendo el acercamiento, con los alumnos, el diálogo, etc.

En C Medio, se produce la secuencia GAP-GCI, es decir, el profesor además de crear un clima afectivo positivo, favorece la comunicación informal, lo que hace que tenga una actitud abierta para la comunicación no sólo con los alumnos de la clase, sino con otras personas ajenas a la misma.

Un ejemplo de esta conexión la encontramos en el siguiente párrafo:

"... No han llegado todos los alumnos,
a medida que van entrando nos saludan *GAP*
y dan los buenos días. Hablan entre ellos
y se ponen a trabajar ...".
"Entra un profesor de apoyo para llevarse
a un alumno de integración, pero esto no *GCI*
altera el ritmo normal de trabajo de los
alumnos, charla con la profesora".

En relación con la categoría B (**mediador de aprendizajes significativos**), sólo se dan los rasgos que caracterizan estas categorías en la materia de Lenguaje. Los códigos que dominan son MCC **establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía** y MPI **planifica e interviene en el trabajo intelectual**.

Las conexiones que se establecen con estos códigos son diferentes por lo que no podemos establecer ningún tipo de patrón secuencial.

Una de las secuencias que podemos destacar es MPI-MOP.

Es decir, en la actuación de este profesor en lenguaje en primer lugar planifica el trabajo de los niños, señalando las metas y objetivos a conseguir, seguidamente observa el proceso que siguen los niños mientras construyen el conocimiento y aclara las dudas que surgen durante el mismo.

Un ejemplo de esta actuación la encontramos en los párrafos siguientes:

"La profesora reparte los cuadernos
para que realicen los ejercicios, les *MPI*
explica lo que tienen que hacer.
Escribe en la pizarra las actividades
a realizar".
"La profesora va revisando el trabajo
de los alumnos, a algunos les dice *MOP*
que tienen que repetirlo, explicándoles
cómo tienen que hacerlo para que esté bien".

PROFESOR: Ñ

1ª SESIÓN: LENGUAJE

2ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: C.MEDIO

5ª SESIÓN: E.PLÁSTICA

6ª SESIÓN: LENGUAJE

7ª SESIÓN: E.FÍSICA.

	LENGUAJE		MATEMÁTICAS	
A	G (2) C M	-GAP -MEI	G (2) A P	-MCC -GCM
B	M (4) R P	-MEI (2) -MCC -GCM		
	M (2) E I	-GCM (2)		

A la vista de los datos podemos decir:

Este profesor actúa de forma diferente en función de las materias que imparte.

En las dos materias en las que hemos recogido datos que definen las categorías señaladas, A y B, la actuación de este profesor al impartir su docencia es distinta.

En la categoría A **(favorece la creación de un grupo humano cohesionado)** el código dominante en Lenguaje es GCM **establece una red de comunicación multidireccional** y en Matemáticas el código dominante es GAP **crea un clima afectivo positivo.**

Las conexiones que establece son diferentes en cada materia por lo que no podemos establecer patrones de secuencias de conducta.

En la categoría B **(mediador de aprendizajes significativos)** sólo aparecen los rasgos que definen esta categoría en la materia de Lenguaje, no así en Matemáticas. Los rasgos que dominan en la actuación de este profesor en Lenguaje son MRP **crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje** y MEI **ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas**. Una de las conexiones de estos códigos se producen con el rasgo GCM **establece una red de comunicación multidireccional.**

MRP-GCM

MEI-GCM

A la vista de estos segmentos de conducta, entendemos que este profesor durante la impartición de la clase de Lenguaje, cuando crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre lo que está haciendo, seguidamente establece una red de comunicación multidireccional.

En otras ocasiones cuando ayuda a algún niño a expresar sus ideas en público seguidamente escucha a aquellos niños que se dirigen a él, en general favorece la creación de la clase como un grupo en el que todos tienen un trato igualitario y existe la comunicación.

Un ejemplo extraído de la actuación de este profesor en Lenguaje, en el que podemos ver estos segmentos de conducta es el siguiente:

" El trabajo consiste en escribir
en sus cuadernos palabras que
tengan "mp" y "mb", y después *MRP*
escribir tres frases con alguna de
las palabras anteriormente escritas."

"... Los niños van diciendo palabras,
todos participan, cuando alguno se equivoca *GCM*
y dice alguna palabra que no está bien
lo corrigen los propios compañeros..."

PROFESOR: P

1ª SESIÓN: LENGUAJE

2ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

3ª SESIÓN: C.MEDIO

4ª SESIÓN: LENGUAJE

5ª SESIÓN: LENGUAJE

6ª SESIÓN: LENGUAJE

7ª SESIÓN: LENGUAJE

	LENGUAJE		C.MEDIO	
A	G (2) C M	-MRP		
B	M (3) O D	-GAP	M (2) C C	-MRP -GCM
	M (3) R P	-GAP -GCM -MCC	M (3) U R	-MOD -MPI -GCM

Según los datos obtenidos de este profesor podemos decir que su actuación docente es diferente en función de las materias impartidas.

En relación a la categoría A (favorece la creación de un grupo humano cohesionado) observamos que sólo se da en Lenguaje, el código dominante es GCM establece una red de comunicación multidireccional y el rasgo que aparece

unido a este código es MRP **crea situaciones que le permite al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.**

Con respecto a la categoría B **(mediador de aprendizajes significativos)**, los mecanismos de ayuda que utiliza este profesor, son diferentes en cada una de las materias observadas. Así, en Lenguaje, los códigos dominantes que encontramos en esta categoría son MOD **organiza debates y orienta el diálogo"** y MRP **crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.**

En C. del Medio, los códigos dominantes que encontramos son MCC **establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía** y MUR **utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.**

En cuanto a las conexiones que establece con estos códigos también son muy variadas por lo que no podemos extraer secuencias de conducta iguales.

PROFESOR: R

1ª SESIÓN:LENGUAJE

2ª SESIÓN:LENGUAJE

3ª SESIÓN: C.MEDIO

4ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

5ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

6ª SESIÓN: C.MEDIO

7ª SESIÓN: LENGUAJE

	LENGUAJE		C.MEDIO		MATEMÁTICAS	
A	G (4) A P	MCC(2) MPI(2)	G (3) C M	-MPI -MAI -GRC		
B	M (3) R P	-MCC -GAP -GCM	M (2) R P	-MAI -GCM	M (5) R P	-MCC(2) -GCM -MPI -MPP
	M (4) C C	-MOD -MPP -GAP -MRP	M (3) P I	-MCC -MRP -MOP	M (2) P P	-MRP -MCC

Según los datos obtenidos de este profesor, podemos decir:

En la categoría A **(favorece la creación de un grupo humano cohesionado)** su actuación es diferente en función de la materia observada según el código dominante.

En Lenguaje el código dominante es GAP **crea un clima afectivo positivo.**

En C.del Medio, el código dominante es GCM **establece una red de comunicación multidireccional.**

En la materia de matemáticas no aparece ninguno de los códigos que definen esta categoría.

Con relación a la categoría B **(mediador de aprendizajes significativos)** de los códigos seleccionados hay uno MRP **crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje** que aparece en la actuación del profesor durante las tres materias observadas, sin embargo el segundo código seleccionado por su frecuencia de aparición es diferente en cada materia.

En Lenguaje MCC **establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.**

En C.del Medio, el código dominante es MPI **planifica e interviene en el trabajo intelectual.**

En Matemáticas el código dominante es MPP **plantea problemas.**

En cuanto a las conexiones entre los códigos en esta categoría destacar el segmento de conducta: MRP-GCM, este, se repite en las tres materias

observadas.

Un ejemplo extraído, de la actuación de este profesor en Matemáticas es el siguiente:

"La maestra explica que van a trabajar la multiplicación, les pregunta si recuerdan las tablas de multiplicar. La maestra escribe una operación en la pizarra: 9 por 3, los niños contestan a coro, 27...." *MRP*

" Los niños van acabando su trabajo, y hablan entre ellos,la profesora pide a los que ya han acabado que ayuden a los que aún no lo han hecho. Otros le preguntan a la profesora...." *GCM*

PROFESOR:S

1ª SESIÓN: LENGUAJE

2ª SESIÓN: LENGUAJE

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: LENGUAJE

5ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

6ª SESIÓN: RELIGIÓN

7ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

	LENGUAJE		MATEMÁTICAS	
A	G (7) C M	-MPI 2 -MPP -MCC -MEI -MAI	G (3) C M	-MOP -MUR -MRP
B	M (6) R P	-GCM 3 -MCC 2 -MEI	M (3) P P	-GCM 2 -MRP
	M (5) C C	-MRP 2 -CAP -MPP -MOP	M (3) R P	-MPP -MCC -GCM

A la vista de la tabla de resultados obtenida de este profesor, entendemos que no podemos diferenciar su actuación docente en función de las materias impartidas.

En la categoria A **(favorece la creación de un grupo humano cohesionado)** el código dominante en las dos materias observadas, Lenguaje y Matemáticas, es GCM **establece una red de comunicación multidireccional.**

En la categoria B **(mediador de aprendizajes significativos)** los códigos dominantes son MRP **crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje** y MCC **establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.**

Algunas de las conexiones más significativas que se producen en esta categoría son:

MRP-MCC

MRP-GCM

Estas conexiones se producen en la actuación del profesor tanto en Lenguaje como en Matemáticas.

Según esto, vemos que este profesor, durante la impartición de sus clases, cuando crea situaciones que le permiten reflexionar a los alumnos sobre lo que están aprendiendo o sobre el conocimiento que están construyendo, seguidamente establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía y/o crea una red de comunicación multidireccional.

Un ejemplo de esta actuación es el siguiente:

"...dicta la segunda frase:
-el vestido es nuevo-, antes de que
empiecen a escribir la maestra
les recuerda el día que trabajaron *MRP*
la letra "V" y que también
escribieron la palabra nuevo... los
niños parecen recordar....hacen
algunos comentarios, una alumna dice:
¡ah!,si como lo de vaso.... la maestra
dice, ¿os acordáis?... y la escriben".

"... y dicta la última frase. -A mi
me gusta el melón con jamón-,en
esta ocasión la maestra recuerda el *MCC*
día en que hablaron de la fruta,
y entre ellas estaba el melón.....
Los niños parece que lo recuerdan..."

PROFESOR: T

1ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

2ª SESIÓN:MATEMÁTICAS

3ª SESIÓN: LENGUAJE

4ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

5ª SESIÓN: LENGUAJE

6ª SESIÓN: MATEMÁTICAS

7ª SESIÓN: LENGUAJE

	MATEMÁTICAS		LENGUAJE	
A	G (3) A P	-MPP (2) -CAP	G (3) A P	-GRC -MUR -GCM
B	M (3) R P	-MPI -MCC -GCM	M (2) O D	-GAP -MPP
	M (2) C C	-GCM -GCI		

A la vista de los datos, podemos decir que este profesor en la categoría A, **(favorece la creación de un grupo humano cohesionado)** tiene la misma actuación en las dos materias observadas, Matemáticas y Lenguaje; en las dos el código dominante es GAP **crea un clima afectivo positivo.**

En cuanto a las conexiones que se establecen con este código son

diferentes en cada materia. En Matemáticas las conexiones se producen con MPP y/o CAP.

En Lenguaje se producen estas conexiones con GRC y/o MUR y/o GCM.

Según estos datos no podemos establecer patrones secuenciales que se repitan al impartir sus clases en las distintas materias.

En la categoría B **(mediador de aprendizajes significativos)** los códigos y conexiones más importantes que se dan en la materia de matemáticas son:

MRP- MPI y/o MCC y/o GCM.

MCC- GCM y/o GCI.

A la vista de los datos entendemos que este profesor, en la materia de Matemáticas, cuando crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, después planifica e interviene en el trabajo que están realizando y/o establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

El otro código dominante en Matemáticas es MCC **establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.**

En Lenguaje, el código dominante es MOD **organiza debates y orienta el diálogo**, las conexiones de este código se realizan con GAP **crea un clima afectivo positivo** y MPP **plantea problemas.**

Un ejemplo de la secuencia MRP-MPI registrada en Matemáticas es la siguiente:

"En la corrección la profesora
se detiene en el proceso que
sigue el alumno que está *MRP*
haciendo el cálculo en la
pizarra, pensando en voz alta.

"Salen los niños a la pizarra para
hacer los ejercicios, la profesora les
va haciendo indicaciones y aclarándole *MPI*
lo que está mal y porqué...."

De los análisis descriptivos previos correspondientes al segundo bloque de microhipótesis, extraemos un acercamiento global acerca de la hipótesis de partida.

I) Interpretación global de los datos del segundo bloque de microhipótesis.

Cómo acordábamos, la hipótesis de partida era:

"Los profesores en las diferentes materias utilizan secuencias de conducta iguales, no pudiendo diferenciar su actuación docente en función de ellas".

Según los datos obtenidos, del total de profesores observados, N=18, vemos:

1- En un 38,88%, no se verifica la hipótesis, por lo que entendemos que la actuación de estos profesores es diferente en función de las materias impartidas.

2- En un 27,77%, sí se verifica la hipótesis de partida lo que nos indica que los mecanismos de ayuda pedagógica (MAP) que utilizan durante su actuación en clase, no difieren en función de las materias impartidas.

3- En un 11,11% de los profesores observados no hemos podido comprobar la hipótesis ya que sólo disponíamos de datos referidos a la actuación del profesor en una sola materia.

4- En un 16,66% de los profesores observados sólo se confirma la hipótesis en la categoría A **"favorece la creación de un grupo humano cohesionado"**, no así en la categoría B **"mediador de aprendizajes significativos"**. Según esto entendemos que en estos profesores no podemos diferenciar su actuación

docente en función de las materias impartidas en la categoría A, y sí puede ser diferenciada su actuación en función de las materias en la categoría B.

5- En un 5,55% de los profesores observados sólo se cumple la hipótesis en la categoría B, por lo que sólo podemos diferenciar su actuación docente en función de la materia impartida en la categoría A **"favorece la creación de un grupo humano cohesionado".**

4.5.2. Análisis cuantitativo de los registros observacionales.

Con los datos obtenidos, con las plantillas de registro observacional sistemático, hemos realizado varios tipos de análisis:

1º.) Análisis de las conductas dominantes en cada profesor en función de las materias que imparte, y en función de a quién se dirige el profesor durante su actuación.

2º.) Análisis global de las conductas que utilizan los profesores de la muestra en las distintas materias.

A cada observador, se le entregó una plantilla por sesión de observación, en la que debía de registrar, la materia en la que se había llevado a cabo la observación; también se les formó sobre cómo debían completar dicha plantilla.

Como hemos comentado en otro apartado, la plantilla recogía las dos grandes categorías de las que partíamos, y los rasgos que definen cada una de

ellas. Las categorías de las que partíamos eran:

A: Crear un grupo humano cohesionado.

B: Mediador de aprendizajes significativos.

El tiempo de registro fue de 35 minutos, dividido en períodos de 5 minutos, los cuales hemos denominado "momentos de observación", para diferenciar la actuación docente en cada uno de estos momentos o períodos de observación. Cada una de estas casillas de cinco minutos estaba dividida en dos partes en las que se registraba:

A.- Cuando el profesor se dirigía a la clase como gran grupo .

G.- Cuando el profesor se dirigía a algún grupo de trabajo en particular.

I.- Cuando el profesor se dirigía a algún alumno individualmente.

A su vez, cada una de estas letras iba acompañada de un signo positivo o negativo según potenciara o inhibiera la conducta categorizada.

A continuación presentamos una síntesis de las conductas de cada uno de los profesores en función de la materia impartida, y en función de a quién se dirige el profesor durante su actuación, si es a la clase en general como gran grupo (A), a algún grupo de trabajo en particular (G), o a algún alumno individualmente (I) .

Posteriormente, para realizar los comentarios sobre los M.A.P. que predominantemente ha utilizado cada profesor, hemos seleccionado de los tres apartados señalados anteriormente (clase como gran grupo, grupo de trabajo, o individualmente) el que tiene la frecuencia más alta, es decir, en el que se ha registrado un mayor número de códigos, ya que ésto nos va a permitir hacer un análisis más detallado de la conducta de los distintos profesores.

PROFESOR: A

1 SESIÓN: E. PLÁSTICA

2 SESIONES: LENGUAJE

2 SESIONES: C. DEL MEDIO

MATERIAS										
CONDUCTAS		E.PLÁSTICA			LENGUAJE			C.MEDIO		
		A +	G +	I +	A +	G +	I +	A +	G +	I +
	A.1	3	0	2	4	1	1	10	0	0
	A.2	0	0	2	0	0	0	0	0	3
	A.3	6	0	0	10	0	1	10	0	0
	A.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B.5	3	0	1	4	0	3	3	1	1
	B.6	1	0	3	3	0	2	4	0	1
	B.7	2	0	0	4	0	0	2	2	0
	B.8	2	0	1	2	0	1	0	0	5
	B.9	0	0	3	5	0	1	2	0	4
	B.10	0	0	0	3	1	0	3	1	0
	B.11	2	0	2	0	0	5	0	0	4
	B.12	1	0	1	3	0	5	3	0	4
	B.13	2	1	0	8	2	0	7	1	1
	TOTAL	22	1	15	46	4	19	44	5	23

En el área de **E. Plástica**, del total de tiempo dedicado a la observación de la actuación del profesor, hemos podido constatar que un 57,89% de la actuación del profesor cuando impartía esa materia se dirige a la clase en su

conjunto, un 2,63% lo ha dedicado a algún grupo en particular, y un 39,47% lo ha dedicado a resolver problemas individualmente.

Por lo tanto vemos que este profesor se dirige la mayor parte del tiempo a la clase como gran grupo. Algunos de los mecanismos de ayuda pedagógica que predominan por orden de frecuencia son:

1- Crea un clima afectivo positivo.
2- Plantea problemas.
3- Establece una red de comunicación multidireccional.

En el área de **Lenguaje,** hemos podido constatar tras un análisis detallado de las plantillas de registro que un 65,71% del tiempo lo dedica a la clase como gran grupo, un 5,71% lo dedica a grupos de trabajo, y un 27,14% lo dedica a alumnos individualmente. Las conductas que predominan por orden de frecuencia son:

1- Crea un clima afectivo positivo.
2- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
3- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

En **C. del Medio** del total de tiempo dedicado a la observación del

profesor en esta área, un 61,1% de sus actuaciones las ha dedicado a la clase como gran grupo, un 6,94% lo ha dedicado a algún grupo de trabajo en concreto, y un 31,94% lo ha dedicado a atender a los alumnos individualmente, por lo que vemos que predomina la actuación del profesor cuando se dirige a la clase como gran grupo. Los mecanismos de ayuda pedagógica que predominan por orden de frecuencia son:

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Crea un clima afectivo positivo.

3- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

PROFESOR : B

6 SESIONES: LENGUAJE

1 SESIÓN: RELIGIÓN

MATERIAS							
		LENGUAJE			RELIGIÓN		
		A +	G +	I+	A +	G +	I +
CONDUCTAS	A.1	9	0	0	1	0	0
	A.2	7	0	0	2	0	0
	A.3	14	O	O	1	O	O
	A.4	12	0	0	6	0	0
	B.5	8	0	0	4	0	0
	B.6	19	0	0	7	0	0
	B.7	3	0	0	2	0	0
	B.8	14	0	6	2	0	2
	B.9	7	0	5	2	0	1
	B.10	10	0	0	4	0	0
	B.11	7	0	16	2	0	2
	B.12	10	0	1	5	0	0
	B.13	11	2	0	0	0	0
	Total	**131**	**2**	**30**	**38**	**0**	**5**

Del profesor B, a la vista de los datos que aparecen recogidos en la tabla, podemos constatar que en el área de **Lenguaje** un 80,36% de las actuaciones del profesor están dedicadas a la clase como gran grupo, un 1,22% lo ha dedicado a algún grupo de trabajo, y un 18,40% de su actuación lo ha

dedicado a atender individualmente a los alumnos. Algunos de los mecanismos de ayuda pedagógica más utilizados por este profesor en esta materia, por orden de frecuencia son:

1- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
2- Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.
3- Crea un clima afectivo positivo.

PROFESOR: C

2 SESIONES : LENGUAJE

2 SESIONES : MATEMÁTICAS

1 SESIÓN : C.MEDIO

1 SESIÓN : E. PLÁSTICA

		MATERIAS											
		LENGUAJE			MATEMÁTI.			C.MEDIO			E.PLÁSTICA		
		A +	G +	I +	A +	G+	I+	A +	G +	I +	A +	G +	I +
CONDUCTAS	A.1	0	5	1	1	2	4	1	2	1	1	5	1
	A.2	0	0	0	2	0	0	1	0	1	1	0	0
	A.3	5	2	2	4	0	3	0	0	0	1	2	3
	A.4	5	5	1	2	6	0	1	4	1	2	5	0
	B.5	1	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0
	B.6	3	0	1	5	0	4	3	0	1	3	0	0
	B.7	3	0	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0
	B.8	2	3	1	1	0	7	2	0	1	0	2	0
	B.9	1	0	0	0	0	5	2	0	0	0	0	0
	B.10	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	B.11	0	0	0	0	0	2	0	0	1	2	0	0
	B.12	4	0	2	4	0	0	1	0	0	0	0	0
	B.13	6	0	0	8	0	0	0	0	0	5	0	
	Total de MAP	**25**	**15**	**10**	**34**	**8**	**29**	**13**	**6**	**6**	**15**	**14**	**4**

A la vista de la tabla, vemos que este profesor, en el área de **Lenguaje**, del total de mecanismos de ayuda desplegados en su actuación docente, el 62,5% lo dedica a la clase como grupo, el 37,5% lo dedica a algún grupo de trabajo, y el 25% lo dedica a atender individualmente a los alumnos que lo solicitan. Algunos de los M.A.P. más utilizados por este profesor por orden de frecuencia son:

1- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

2- Establece relaciones entre los grupos.

3- Anima a intervenir.

En el área de **Matemáticas**, un 47,88% de la actuación del profesor se dirige a la clase como gran grupo, un 11,26% lo hace a grupos de trabajo, y un 40,84% lo dedica a atender a los alumnos individualmente. Una síntesis de los M.A.P.. más utilizados por orden de frecuencia en la actuación de este profesor en esta materia son:

1- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

2- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

3- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

En el área de **C. del Medio**, un 52% de la actuación del profesor se

dirige a la clase en general como grupo, un 24% lo hace a grupos de trabajo, y un 24% de su actuación está enfocada a atender a alumnos individualmente. Una síntesis de los M.A.P. más utilizados por este profesor en esta materia son:

1- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
2- Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.
3- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Durante la impartición de la clase de **E.Plástica**, un 45, 45% de los M.A.P. desplegados por el profesor, se han dirigido a la clase como conjunto, un 42,42% lo ha hecho a algún grupo de trabajo, y un 12,12% los ha dedicado a alumnos individualmente.

PROFESOR: E

4 SESIONES: E. PLÁSTICA

2 SESIONES: MATEMÁTICAS

1 SESIÓN : LENGUAJE

		MATERIAS								
		E.PLÁSTICA			MATEMÁTICAS			LENGUAJE		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	16	7	1	12	2	0	3	2	2
	A.2	12	6	1	5	2	0	3	3	1
	A.3	15	8	1	11	0	0	6	1	0
	A.4	5	2	2	2	2	0	0	2	3
	B.5	5	6	1	7	1	2	0	0	3
	B.6	5	1	5	8	4	2	6	0	0
	B.7	2	1	6	7	2	4	6	0	0
	B.8	5	2	7	8	2	4	1	3	2
	B.9	4	1	4	10	2	2	5	0	1
	B.10	5	3	1	9	3	1	1	2	2
	B.11	7	4	3	9	1	3	0	1	6
	B.12	18	7	0	10	2	0	3	3	0
	B.13	19	5	0	4	0	0	3	2	0
	Total de M.A.P.	**118**	**53**	**32**	**102**	**23**	**18**	**37**	**19**	**20**

Según los datos que aparecen reflejados en la tabla, podemos observar,

que del total de M.A.P. utilizados por este profesor en el área de **E. Plástica**, un 58,12% los utiliza cuando se dirige a la clase en su conjunto, el 26,10% lo hace cuando se dirige a grupos de trabajo, y un 15,76% los utiliza cuando se dirige a los alumnos individualmente. Los mecanismos de actuación pedagógica más utilizados por este profesor en esta materia son:

1- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

2- Anima a intervenir.

3- Establece una red de comunicación multidireccional.

4- Crea un clima afectivo positivo.

En el área de **Matemáticas**, podemos constatar que un 71,32% de los M.A.P. que utiliza lo hace cuando se dirige a la clase como gran grupo, un 16,08% de los mismos lo hace cuando se dirige a los grupos de trabajo, y un 12,58% los utiliza cuando se dirige a los alumnos individualmente. Del total de M.A.P. una síntesis de los más utilizados en esta materia por orden de frecuencia son:

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Crea un clima afectivo positivo.

3- Anima a intervenir.

Cuando están trabajando la materia de **Lenguaje**, vemos que un

48,68% de los mecanismos de ayuda que utiliza el profesor lo hace cuando se dirige a la clase en su conjunto, un 25% cuando se dirige a algún grupo de trabajo, y un 26,31% cuando individualmente se dirige a algún alumno. Una síntesis de los M.A.P. más utilizados en esta materia por orden de frecuencia es:

1- Crea un clima afectivo positivo.
2- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
3- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
4- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

PROFESOR: F

2 SESIONES : LENGUAJE

2 SESIONES : E. PLÁSTICA

2 SESIONES : MATEMÁTICAS

1 SESIÓN : C. MEDIO

		MATERIAS											
		E.PLÁSTICA			LENGUAJE			MATEMÁTI.			C.MEDIO		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I
CONDUCTAS	A.1	7	1	4	5	4	5	11	1	2	4	1	1
	A.2	5	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0
	A.3	7	2	2	5	3	4	12	0	2	6	0	1
	A.4	3	1	6	4	3	2	3	3	4	2	2	2
	B.5	8	1	3	6	2	2	8	1	4	5	0	1
	B.6	8	2	0	8	1	1	11	0	1	4	0	0
	B.7	6	1	3	7	0	1	8	0	5	4	1	1
	B.8	6	1	6	5	1	6	6	0	7	4	0	3
	B.9	8	1	4	4	0	5	7	0	5	1	0	3
	B.10	5	1	1	9	1	1	11	0	3	5	0	0
	B.11	3	0	8	4	0	7	3	0	10	2	0	5
	B.12	4	1	1	3	0	8	7	0	6	2	0	5
	B.13	8	0	3	2	1	0	10	0	3	1	0	4
	Total de M.A.P	**78**	**12**	**41**	**84**	**16**	**42**	**99**	**5**	**52**	**40**	**4**	**26**

En el área de **E. Plástica**, del total de tiempo dedicado a la observación de la actuación docente de este profesor, podemos constatar que un 59,54%

de la actuación del profesor cuando está trabajando la materia de E. plástica lo dedica a la clase como gran grupo, un 9,16% lo ha dedicado a algún grupo de trabajo, y un 31,29% lo ha dedicado a resolver problemas individualmente. Los mecanismos de ayuda pedagógica que predominan por orden de frecuencia son:

1- Plantea problemas.
2- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
3- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.
4- Crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En el área de **Lenguaje**, del total de tiempo dedicado a la observación de la actuación del profesor hemos podido constatar que un 52,45% de la actuación de este profesor ha estado dirigida a la clase en su conjunto, un 13,11% lo ha dedicado a algún grupo de trabajo, y un 34,42% lo ha dedicado a alumnos individualmente. Los mecanismos de ayuda pedagógica que predominan por orden de frecuencia en la actuación de este profesor cuando trabaja la materia de lenguaje son:

1- Organiza debates y orienta el diálogo.
2- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
3- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

En la actuación del profesor en el área de **Matemáticas** vemos que un 63,46% de las conductas de este profesor se han dirigido a la clase como gran grupo, un 3,20% de los mecanismos de ayuda desplegados se han centrado en algún grupo de trabajo, y un 33,33% de los mismos lo ha dedicado a atender individualmente a algún alumno que haya solicitado su ayuda. Una síntesis de los mecanismos de ayuda pedagógica que predominan por orden de frecuencia en esta materia son:

1- Organiza debates y orienta el diálogo.

2- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

3- Establece una red de comunicación multidireccional.

4- Crea un clima afectivo positivo.

En Conocimiento del Medio, hemos podido constatar que un 57,14% de las conductas del profesor se han dirigido al grupo clase, un 5,71% lo ha dedicado a algún grupo de trabajo, y un 37,14% lo ha dedicado a resolver problemas o aclarar dudas individualmente. Algunos de los mecanismos de ayuda pedagógica más utilizados por orden de frecuencia son:

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Plantea problemas.

3- Organiza debates y orienta el diálogo.

PROFESOR : G

3 SESIONES : C. MEDIO

2 SESIONES : MATEMÁTICAS

2 SESIONES : LENGUAJE

		MATERIAS								
		C.MEDIO			MATEMÁTICAS			LENGUAJE		
		A+	G+	I+	A+	G+	I +	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	15	3	0	8	4	3	13	0	1
	A.2	1	0	4	0	0	0	1	0	0
	A.3	21	0	0	14	0	0	14	0	0
	A.4	12	3	1	8	2	4	10	3	1
	B.5	8	0	2	5	0	5	5	0	9
	B.6	15	0	2	7	1	6	4	0	10
	B.7	12	2	2	14	0	0	8	0	6
	B.8	10	3	3	10	0	4	6	0	8
	B.9	11	2	2	10	0	4	7	0	7
	B.10	8	4	1	7	0	3	9	1	4
	B.11	4	2	2	10	0	4	4	1	5
	B.12	11	3	0	11	0	2	10	0	5
	B.13	12	1	1	7	0	2	6	0	0
	TOTAL DE M.A.P.	**140**	**23,0**	**20,0**	**111**	**7,00**	**37,0**	**97,0**	**5,00**	**56**

Según los datos reflejados en la tabla anterior, podemos constatar que del total de M.A.P. desplegados por este profesor en la materia de **C. del Medio**,

un 76,50% los emplea cuando se dirige a la clase como gran grupo, un 12,56% cuando se dirige a algún grupo de trabajo, y un 10,92% cuando está resolviendo dudas individualmente o es solicitada su presencia por algún miembro de la clase. Algunos de los M.A.P. que destacan por su frecuencia de aparición son :

1- Crea un clima afectivo positivo.
2- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
3- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

Durante la construcción del conocimiento en la materia de **Matemáticas**, el 71,61% de los M.A.P., los utiliza este profesor cuando se dirige a la clase en general como gran grupo, el 4,7% de los mismos los utiliza cuando se dirige a algún grupo de trabajo, y un 23,87% lo hace cuando atiende a los alumnos individualmente. Una síntesis de los principales mecanismos de ayuda desplegados por este profesor, en esta materia y por orden de frecuencia es:

1- Crea un clima afectivo positivo.
2- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3- Anima a intervenir.

Con menor frecuencia destaca la actuación de observar el proceso y detenerse en los aspectos menos claros y crear situaciones que le permitan a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En el área de **Lenguaje**, del total de M.A.P. desplegados por este profesor, un 61,39% los ha utilizado cuando se ha dirigido a la clase en su conjunto, un 3,16% cuando se detenía en a algún grupo de trabajo que solicitase su presencia, y un 35,44% cuando se dirigía a algún alumno individualmente. Una síntesis de los M.A.P. más utilizados por este profesor durante la impartición de la docencia en esta materia son:

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Establece una red de comunicación multidireccional.

3- Anima a intervenir.

PROFESOR : H

2 SESIONES : LENGUAJE

3 SESIONES : C. MEDIO

2 SESIONES : MATEMÁTICAS

		MATERIAS								
		LENGUAJE			C.MEDIO			MATEMÁTICA		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	A-	I+
CONDUCTAS	A.1	6	0	0	14	0	0	8	3	0
	A.2	1	1	0	3	0	0	0	2	0
	A.3	2	0	0	6	2	0	2	5	0
	A.4	2	4	0	0	13	0	2	4	0
	B.5	1	4	0	4	0	0	6	0	2
	B.6	3	0	0	7	0	2	4	0	0
	B.7	2	0	1	12	0	0	0	0	1
	B.8	0	1	3	0	0	3	2	0	4
	B.9	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	B.10	3	2	0	10	0	0	7	2	0
	B.11	2	0	0	0	0	5	0	0	0
	B.12	6	0	1	6	0	4	2	0	4
	B.13	0	0	0	2	0	0	0	0	0
	Total de M.A.P.	**28**	**12**	**5**	**65**	**15**	**14**	**34**	**16**	**11**

Según los datos que aparecen reflejados en la tabla, podemos

constatar que del total de M.A.P. utilizados por est profesor en el área de **Lenguaje**, un 62,22% los utiliza cuando se dirige a la clase en general como grupo, el 26,66% de su actuación está dirigida a grupos pequeños y el 11,11% de las veces que utiliza estos mecanismos de ayuda se dirige a niños individualmente. Una síntesis de los mecanismos de ayuda más utilizados por este profesor durante su actuación en la materia de lenguaje es:

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Anima a intervenir.

3- Organiza debates y orienta el diálogo.

4- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

En la materia de **C. del Medio**, la conducta del profesor en esta materia, en un 69,14% de las veces se ha dirigido a la clase en su conjunto como gran grupo, en un 15,95% la ha dirigido a grupos de trabajo, y en un 14,89% la ha destinado a atender alumnos individualmente. Una síntesis de los M.A.P., más utilizados por este profesor por orden de frecuencia es la siguiente:

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

3- Organiza debates y orienta el dialogo.

La actuación de este profesor en el área de **Matemáticas** también se dirige mayoritariamente a la clase en su conjunto como gran grupo. Del total de M.A.P. registrados un 55,73% de ellos se dirige a la clase en general, un 18,03%de su actuación está destinada a atender individualmente a los alumnos que lo solicitan. Algunos de los M.A.P. mas utilizados por este profesor en esta área son:

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Organiza debates y orienta el diálogo.

3- Plantea problemas.

PROFESOR : I

3 SESIONES : EXPRESIÓN PLÁSTICA.

3 SESIONES : LENGUAJE.

MATERIAS							
		E.PLÁSTICA			LENGUAJE		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	8	1	4	3	1	3
	A.2	5	1	0	2	2	3
	A.3	6	2	2	4	2	2
	A.4	6	2	0	2	2	0
	B.5	4	0	0	1	1	2
	B.6	6	0	0	4	1	1
	B.7	3	2	3	0	2	3
	B.8	2	0	2	4	0	2
	B.9	5	0	4	2	0	4
	B.10	2	1	0	4	0	1
	B.11	0	0	3	0	1	1
	B.12	5	2	3	5	1	4
	B.13	9	1	0	1	2	1
	TOTAL DE M.A.P.	**61,00**	**12,00**	**21,00**	**32,00**	**15,00**	**27,00**

El profesor I, a la vista de los datos, podemos constatar que del total de M.A.P. utilizados en su actuación docente en el área de **E. Plástica**, el

64,89% los utiliza cuando se dirige a la clase como gran grupo, el 12,76% cuando se dirige a algún grupo de trabajo y el 22,34% cuando individualmente resuelve problemas o las dudas que le plantean los alumnos. Una síntesis de los mecanismos de ayuda más utilizados en esta materia es:

1- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

2- Establece una red de comunicación multidireccional.

3. Crea un clima afectivo positivo.

4- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

En el área de **Lenguaje**, hemos podido constatar que la mayor parte de la actuación del profesor también se dirige a la clase en su conjunto. Un 43,24% de su actuación la dirige al grupo clase, un 20,27% de los mecanismos desplegados los dirige a grupos de trabajo, y un 36,48% de su actuación está enfocada a resolver problemas individualmente. Algunos de los principales mecanismos de ayuda pedagógica utilizados por orden de frecuencia son:

1- Anima a intervenir.

2- Organiza debates y orienta el diálogo.

3- Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

4- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

PROFESOR : J

RELIGIÓN : 1 SESIÓN

LENGUAJE: 1 SESIÓN

E.PLÁSTICA : 5 SESIONES.

MATERIAS										
CONDUCTAS		E.PLÁSTICA			RELIGIÓN			LENGUAJE		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+
	A.1	16	0	0	7	0	0	3	0	0
	A.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	A.3	32	0	0	7	0	0	7	0	0
	A.4	7	8	0	0	3	0	2	0	0
	B.5	13	1	5	2	0	0	3	0	0
	B.6	7	2	3	2	0	0	1	0	4
	B.7	11	6	3	4	3	0	2	0	4
	B.8	11	5	2	3	0	3	4	0	0
	B.9	13	0	1	1	0	0	5	0	0
	B.10	16	2	1	2	3	0	4	0	0
	B.11	4	2	1	0	0	2	3	0	0
	B.12	4	1	3	4	3	0	4	0	0
	B.13	14	3	2	3	2	0	4	0	0
	Total de M.A.P.	**148**	**30**	**21**	**35**	**14**	**5**	**40**	**0**	**8**

En el área de E. Plástica, del total de tiempo dedicado a la observación de la actuación de este profesor, hemos podido constatar que un 74,37% de la actuación del profesor cuando trabajaba en esta materia se dirige a la clase en su conjunto, un 15,08% lo ha dedicado a algún grupo de trabajo en particular, y un 10,55% lo ha dedicado a resolver problemas individualmente.

Por lo tanto vemos que este profesor se dirige la mayor parte del tiempo a la clase como gran grupo. Algunos de los mecanismos de ayuda pedagógica que predominan en su actuación por orden de frecuencia son:

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Organiza el debate y orienta el diálogo.

3- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

PROFESOR : K

3 SESIONES : LENGUAJE

3 SESIONES : MATEMÁTICAS

		MATERIAS					
		LENGUAJE			MATEMÁTICAS		
		A +	G +	I +	A +	G +	I +
CONDUCTAS	A.1	4	3	7	4	4	8
	A.2	0	0	1	0	0	5
	A.3	18	0	0	13	0	0
	A.4	0	3	6	0	2	8
	B.5	1	0	4	0	0	0
	B.6	1	2	1	6	0	2
	B.7	0	0	4	0	0	4
	B.8	0	1	4	4	0	2
	B.9	0	0	8	1	1	2
	B.10	0	0	0	1	0	3
	B.11	0	0	11	1	0	7
	B.12	9	2	2	8	0	3
	B.13	3	10	1	7	8	0
	Total de M.A.P.	**36,00**	**21,00**	**53.00**	**45.00**	**15,00**	**44,00**

A la vista de la tabla de datos, podemos constatar que en el área de **Lenguaje**, del total de M.A.P. utilizados por este profesor, el 32,72% los utiliza cuando se dirige a la clase como conjunto, el 19,09% cuando se dirige a algún

grupo de trabajo y un 48,18% de su actuación está enfocada a resolver problemas o atender a los alumnos individualmente. Una síntesis de los mecanismos de ayuda empleados por este profesor en esta materia es :

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas.

3- Crea situaciones que permiten reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

En **C. del Medio,** podemos constatar que un 40,40% de su actuación está dirigida a la clase como gran grupo, un 15,15% a algún grupo de trabajo, y un 44,44% se dirige a alumnos individualmente. Algunos de los mecanismos de ayuda más utilizados por este profesor en matemáticas, por orden de frecuencia son :

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Anima a intervenir.

3- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

PROFESOR : L

2 SESIONES : LENGUAJE

2 SESIONES : EXPRESIÓN PLÁSTICA

1 SESIÓN : C. MEDIO.

		MATERIAS								
		LENGUAJE			E. PLÁSTICA			C. MEDIO		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	1	2	3	0	2	1	0	4	1
	A.2	0	3	1	0	0	1	0	2	0
	A.3	6	0	1	0	4	0	8	0	1
	A.4	3	2	1	0	2	1	5	0	1
	B.5	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	B.6	3	0	0	1	0	0	1	0	0
	B.7	3	0	0	2	0	0	1	0	0
	B.8	2	0	0	1	0	0	2	0	0
	B.9	0	0	0	0	0	0	4	0	1
	B.10	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	B.11	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	B.12	1	0	2	0	0	0	0	0	2
	B.13	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	Total de M.A.P.	20,0	7,00	8,00	5,00	8.00	4.00	22,0	6,00	9,0 0

En el área de **Lenguaje**, el profesor se dirige a la clase en general, en un 59,45% de las veces, a grupos de trabajo en un 18,91%, y en un 21,62% dirige sus mecanismos de ayuda a alumnos individualmente. Los M.A.P. más

utilizados por orden de frecuencia son :

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

3- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

En **Expresión Plástica**, es muy baja la frecuencia de los mecanismos de ayuda utilizados por este profesor, por lo que consideramos que su comentario no es relevante, solamente destacar por su frecuencia la conducta de crear un clima afectivo positivo.

En **C. del Medio**, del total de M.A.P. utilizados por el profesor, podemos constatar que un 59,45% de los mismos los utiliza cuando se dirige a la clase en general, un 16,21% cuando se dirige a grupos de trabajo, y un 24,32% cuando se dirige a los alumnos individualmente. Una síntesis de las conductas más utilizados por este profesor en la materia de **Conocimiento del Medio** es :

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Establece relaciones entre los grupos.

3- Crea situaciones que le permiten a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje .

PROFESOR : M

5 SESIONES : LENGUAJE

2 SESIONES : MATEMÁTICAS.

		MATERIAS					
		LENGUAJE			MATEMÁTICAS		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	29	1	2	10	0	0
	A.2	0	4	8	2	3	0
	A.3	30	4	0	9	1	1
	A.4	2	11	1	6	0	0
	B.5	23	3	3	6	4	2
	B.6	25	0	3	8	2	2
	B.7	22	1	3	5	0	6
	B.8	11	3	4	4	2	3
	B.9	21	1	6	6	0	6
	B.10	22	2	0	6	2	1
	B.11	2	5	19	0	1	8
	B.12	18	1	4	6	0	3
	B.13	30	2	1	6	0	3
	Total de M.A.P.	**235,0**	**38,00**	**54,00**	**74,00**	**15,00**	**35,00**

A la vista de los resultados expresados en la tabla, podemos constatar que este profesor el 71,86% de los mecanismos de ayuda que despliega

durante su actuación en el área de **Lenguaje**, los dirige a la clase en su conjunto, el 11,62% los dirige a algún grupo de trabajo y el 16,51% los utiliza cuando se dirige a algún alumno en particular. Una síntesis de las conductas dominantes del profesor M en esta área es:

1- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

2- Crea un clima afectivo positivo.

3- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

4- Plantea problemas.

En el área de **Matemáticas**, el 59,81% de los M.A.P. que utiliza este trofesor, los dedica a la clase en general como gran grupo, el 12,09% a grupos de trabajo, y el 28,22% lo dedica a resolver problemas individuales, o cuando es solicitada su presencia. Algunos de los M.A.P. más utilizados son:

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Crea un clima afectivo positivo.

3- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

PROFESOR : N

4 SESIONES : LENGUAJE

1 SESIÓN : E. PLÁSTICA

2 SESIONES : C.DEL MEDIO

		MATERIAS								
		LENGUAJE			E.PLÁSTICA			C.MEDIO		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	17	0	0	2	0	0	6	0	0
	A.2	0	1	9	0	0	5	1	0	4
	A.3	24	0	2	0	5	0	13	0	0
	A.4	0	1	0	0	3	0	0	1	0
	B.5	3	1	5	0	0	0	3	0	0
	B.6	4	1	14	0	5	0	5	2	4
	B.7	0	0	4	0	0	0	0	0	0
	B.8	0	0	13	0	1	0	3	0	5
	B.9	0	1	11	0	1	1	0	0	0
	B.10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B.11	0	2	19	0	0	1	2	0	5
	B.12	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B.13	0	0	4	5	0	0	0	0	0
	Total de M.A.P.	**48**	**7**	**81**	**7**	**15**	**7**	**33**	**3**	**18**

Este profesor, cuando está trabajando el área de **Lenguaje**, el 35,29% de los M.A.P. que utiliza los dirige a la clase en su conjunto, el 5,14% los utiliza cuando se dirige a grupos de trabajo, y el 59,55% cuando se dirige a alumnos

individualmente. Algunos de los principales M.A.P. que utiliza este profesor en la materia de lenguaje son:

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Establece una red de comunicación multidireccional.

3- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

En el área de **Expresión Plástica**, el 40,5% de los mecanismos de ayuda que utiliza el profesor están destinadas a la clase como gran grupo, el 18,91% los dedica a grupos de trabajo, y el 40,54% están dedicados a tender consultas o resolver dudas individualmente. Una síntesis de los M.A.P. más importantes utilizados por este profesor es :

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Establece relaciones entre los grupos.

3- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

En **C. del Medio**, el 61,11% de los M.A.P. que utiliza el profesor, los dirige a la clase en general como grupo, el 5,55% a grupos de trabajo, y el 33,33% se dedica alumnos individualmente. Una síntesis de las conductas más utilizadas por este profesor es :

1-Crea un clima afectivo positivo.

2- Establece una red de comunicación multidireccional.

3- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

PROFESOR : Ñ

3 SESIONES : LENGUAJE

2 SESIONES : C.MEDIO

1 SESIÓN : MATEMÁTICAS

1 SESIÓN : E.PLÁSTICA

		MATERIAS											
		LENGUAJE			C.MEDIO			MATEMÁTI.			E,PLÁSTICA		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	5	3	1	3	0	0	1	0	0	4	0	0
	A.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	A.3	8	0	1	7	0	0	4	0	0	3	1	0
	A.4	1	10	0	1	6	0	0	0	0	0	3	0
	B.5	7	1	0	4	2	0	1	0	1	2	0	0
	B.6	5	1	6	3	1	2	2	1	1	2	2	0
	B.7	6	2	5	4	3	0	1	1	2	0	2	0
	B.8	6	0	12	2	4	0	0	1	1	0	0	0
	B.9	3	0	7	2	3	3	0	2	3	0	1	0
	B.10	3	0	0	4	0	0	1	1	0	0	0	0
	B.11	0	0	6	1	0	1	0	0	1	0	0	2
	B.12	2	0	3	2	1	0	1	0	0	1	0	1
	B.13	7	3	1	4	2	0	1	0	1	2	1	0
	Total de M.A.P	**53**	**20**	**42**	**37**	**22**	**6**	**12**	**6**	**10**	**14**	**10**	**3**

A la vista de los datos expresados en la tabla anterior, podemos constatar que del total de M.A.P. utilizados por este profesor en el área de

Lenguaje, un 46,08% de los mismos están dedicados a la clase como grupo, el 17,39% los despliega cuando se dirige a grupos de trabajo, y un 36,52% cuando se dirige a algún alumno en particular. Del total de conductas que ha tenido el profesor, una síntesis de las más destacadas por orden de frecuencia son:

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

3- Plantea problemas.

En el área de **C. del Medio**, un 56,92% los utiliza cuando se dirige a la clase como gran grupo, un 33,84% los utiliza cuando se dirige a algún grupo de trabajo, y un 9,23% los despliega cuando atiende a algún alumno individualmente. Una síntesis de las conductas más utilizadas por este profesor por orden de frecuencia es:

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Plantea problemas

3- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

4- Organiza debates y orienta el diálogo.

En el área de **Matemáticas**, el 42,85% de los mecanismos de ayuda

desplegados por este profesor están dirigidos a la clase en su conjunto como gran grupo. el 21,42% los utiliza cuando es solicitado por algún grupo de trabajo, y un 35,71% de los mismos cuando se dirige a los alumnos individualmente. Algunos de los mecanismos de ayuda más utilizados por orden de frecuencia son:

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.

En **E. Plástica,** del total de conductas desplegadas por el profesor cuando está trabajando en esta materia, el 51,85% están dirigidas a la clase en su conjunto, el 37,03% de las mismas se dirigen a grupos de trabajo, y un 11,11% a alumnos individualmente. Una síntesis de los M.A.P. más utilizados por orden de frecuencia es :

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Crea un clima afectivo positivo.

PROFESOR : P

3 SESIONES : LENGUAJE

2 SESIONES : C. MEDIO

1 SESIÓN : MATEMÁTICAS

		MATERIAS								
		LENGUAJE			C.MEDIO			MATEMÁTICAS		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	15	2	5	4	1	3	3	0	1
	A.2	6	0	1	2	0	0	0	0	0
	A.3	10	4	8	7	0	4	1	0	2
	A.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B.5	10	1	2	2	0	2	2	0	1
	B.6	20	0	0	8	0	0	2	0	1
	B.7	13	1	4	7	0	1	2	0	0
	B.8	8	0	2	7	0	1	2	0	1
	B.9	10	1	4	2	0	1	0	0	0
	B.10	7	2	4	5	0	1	0	0	0
	B.11	0	0	10	0	0	10	1	0	1
	B.12	9	0	6	4	0	2	2	0	2
	B.13	6	5	2	7	0	0	1	0	1
	Total de M.A.P.	**114**	**16**	**48**	**55**	**1**	**25**	**16**	**0**	**10**

A la vista de los datos expresados en la tabla anterior, podemos constatar, que del total de M.A.P., utilizados por este profesor en el área de

Lenguaje, el 64,04% los utiliza cuando se dirige a la clase en general como gran grupo, el 8,98% cuando atiende a algún grupo de trabajo en concreto, y el 26,96% cuando se dirige a algún alumno en particular. Una síntesis de los mecanismos de ayuda más utilizados por este profesor por orden de frecuencia es:

1- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
2- Establece una red de comunicación multidireccional.
3- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.

En **C. del Medio**, el 77,46% de los M.A.P. utilizados por este profesor los utiliza cuando se dirige a la clase en general como gran grupo, el 1,40% cuando se dirige a algún grupo de trabajo, y un 31,25% cuando se dirige a los alumnos individualmente. Una síntesis de los M.A.P. más utilizados por este profesor por orden de frecuencia es :

1- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
2- Crea un clima afectivo positivo.
3- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
4- Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

En el área de **Matemáticas**, del total de mecanismos de ayuda desplegados por este profesor, el 61,53% los utiliza cuando se dirige a la clase en

general como gran grupo, y el 38,46% lo hace cuando se dirige a los alumnos individualmente. Algunos de los mecanismos de ayuda pedagógica más utilizados por este profesor por orden de frecuencia son:

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

PROFESOR : R

3 SESIONES : LENGUAJE

2 SESIONES : MATEMÁTICAS

2 SESIONES : C. MEDIO

		MATERIAS								
		LENGUAJE			MATEMÁTICAS			C.MEDIO		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	13	4	3	13	0	0	9	1	3
	A.2	10	0	3	12	0	0	7	1	4
	A.3	12	0	3	12	0	0	8	1	3
	A.4	17	0	3	12	0	0	9	1	3
	B.5	16	0	5	13	0	1	12	0	0
	B.6	17	1	3	11	2	0	11	0	3
	B.7	18	0	3	11	2	0	11	0	3
	B.8	13	0	2	10	0	1	9	0	5
	B.9	19	0	2	13	0	1	11	0	2
	B.10	14	0	0	8	3	0	6	1	6
	B.11	12	0	3	9	3	2	5	0	4
	B.12	13	1	4	7	3	2	10	0	2
	B.13	17	1	3	11	3	0	10	1	3
	Total de M.A.P.	**191**	**7**	**37**	**142**	**16**	**7**	**118**	**6**	**41**

Del total de mecanismos de ayuda pedagógica utilizados por este

profesor en el área de **Lenguaje**, el 81,27% los utiliza cuando se dirige a la clase como gran grupo, el 2,97% los dedica a atender a algún grupo de trabajo, y el 15,74% cuando es solicitado por algún sujeto en particular. Algunos de los M.A.P. más utilizados por este profesor por orden de frecuencia son:

1- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
2- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
3- Establece relaciones entre los grupos.

En el área de **Matemáticas**, del total de mecanismos de ayuda desplegados por este profesor, el 86,06% los utiliza cuando se dirige a la clase en general como gran grupo, el 9,69% cuando se dirige a algún grupo de trabajo, y el 4,24% cuando algún alumno en particular le pide ayuda. Una síntesis de los M.A.P. más utilizados por este profesor en esta materia por orden de frecuencia es :

1- Establece una red de comunicación multidireccional.
2- Plantea problemas.
3- Crea situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

En el área de **C. del Medio**, del total de M.A.P. desplegados por este

profesor, el 71,51% los dedica a la clase como gran grupo, el 3,63% a algún grupo de trabajo, y el 24,84% cuando individualmente resuelve alguna duda o problema. Una síntesis de las conductas más utilizadas por este profesor por orden de frecuencia es :

1- Plantea problemas.
2- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
3- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía.
4- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

PROFESOR : S

4 SESIONES: LENGUAJE

2 SESIONES: MATEMÁTICAS

MATERIAS							
		LENGUAJE			MATEMÁTICAS		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	17	3	8	19	0	0
	A.2	7	0	0	6	2	1
	A.3	20	0	0	16	0	0
	A.4	0	3	0	0	10	0
	B.5	9	0	11	14	0	5
	B.6	7	0	7	10	0	8
	B.7	8	0	14	10	0	9
	B.8	9	0	17	10	0	8
	B.9	10	0	16	11	0	7
	B.10	1	0	0	10	0	2
	B.11	5	0	16	4	0	10
	B.12	13	0	12	6	0	8
	B.13	7	0	0	3	0	0
	Total de M.A.P.	**113**	**6**	**101**	**119**	**12**	**58**

El profesor S, en la materia de **Lenguaje**, del total de mecanismos de ayuda que utiliza durante su actuación en clase, el 51,36% los dirige a la clase como gran grupo, el 45,90% los utiliza cuando se dirige individualmente a algún

alumno, y el 2,72% de su conducta esta enfocada a atender a grupos de trabajo que lo soliciten. Una síntesis de los principales M.A.P. que despliega este profesor durante su actuación, por orden de frecuencia es :

1- Crea un clima afectivo positivo.

2- establece una red de comunicación multidireccional.

3- Anima a intervenir.

4- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En el área de **Matemáticas,** del total de M.A.P., desplegados por este profesor, un 62,96% los dedica a la clase como grupo, un 6,34% a los grupos de trabajo, y un 30,68% a atender individualmente las consultas de los alumnos. Algunos de los mecanismos más utilizados por este profesor, por orden de frecuencia son:

1- Establece una red de comunicación multidireccional.

2- Crea un clima afectivo positivo.

3- Plantea problemas.

Además destacan aunque con menor frecuencia, la conducta de planificar e intervenir en el trabajo intelectual, establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía, y observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

PROFESOR : T

4 SESIONES : MATEMÁTICAS

3 SESIONES : LENGUAJE

		MATERIAS					
		MATEMÁTICAS			LENGUAJE		
		A+	G+	I+	A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	5	4	0	13	6	0
	A.2	6	3	0	6	9	0
	A.3	18	8	6	16	3	15
	A.4	13	13	3	11	10	7
	B.5	19	6	2	14	2	8
	B.6	10	2	6	19	7	9
	B.7	7	3	0	7	12	10
	B.8	9	2	5	8	15	6
	B.9	17	6	2	10	3	5
	B.10	16	8	0	9	9	6
	B.11	10	9	2	16	10	12
	B.12	13	3	3	13	2	9
	B.13	17	4	0	10	12	0
	Total de M.A.P.	**160**	**71**	**29**	**152**	**100**	**87**

En el área de **Matemáticas,** del total de M.A.P. desplegados por este profesor, el 61,53% de los mismos los utiliza cuando se dirige a la clase como gran grupo, el 27,30% cuando se dirige a algún grupo de trabajo, y el 11,15%

cuando trabaja con algún alumno individualmente. Una síntesis de las conductas más utilizadas por este profesor por orden de frecuencia es :

1- Plantea problemas.
2- Crea un clima afectivo positivo.
3- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

En el área de **Lenguaje**, del total de mecanismos utilizados por el profesor en este área, el 44,83% los dedica a la clase como gran grupo, el 27,30% los utiliza cuando se dirige a algún grupo de trabajo, el 11,15% de los mismos los utiliza cuando se dirige a algún alumno en particular. Una síntesis de los M.A.P. más utilizados por este profesor, por orden de frecuencia es :

1- Planifica e interviene en el trabajo intelectual.
2- Crea un clima afectivo positivo.
3- Ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas.

4.5.2.2. Análisis global cuantitativo por materias

A continuación presentamos una síntesis global por materias, de la actuación de la muestra de profesores recogida por los observadores a través de las plantillas de registro observacional realizada para este fin.

Presentamos un cuadro resumen de cada una de las materias, en el que aparecen registrados:

1.- Las conductas de los profesores.

2.- La frecuencia de cada una de estas conductas, diferenciando si estas se dirigen a la clase como gran grupo (A), a algún grupo de trabajo (G) , o a algún alumno individualmente (I).

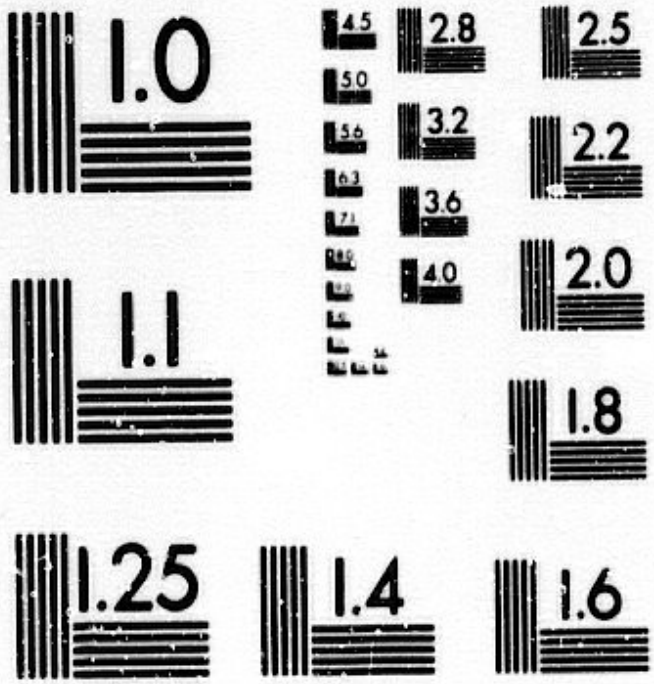
3.- Así mismo ofrecemos el porcentaje que corresponde a cada grupo de frecuencias para dar una visión descriptiva más clara de cual ha sido la conducta de la muestra de profesores.

LENGUAJE: 50 Sesiones.

En la materia de Lenguaje, se ha recogido la actuación de esta muestra de profesores durante 50 sesiones con una duración de 35 minutos cada una de ellas. Una síntesis de las conductas que han predominado aparecen en la siguiente tabla:

		FRECUENCIAS				%		
		A+	G+	I+	TOTAL	A+	G+	I+
	A.1	160	37	43	**306**	52,28	12.09	14,05
	A.2	45	23	27	**95**	47,36	24,21	28,42
	A.3	211	19	38	**268**	78,73	7,08	14,17
	A.4	71	59	25	**155**	45,80	38,06	16,12
	B.5	119	15	57	**191**	62,30	7,85	29,84
	B.6	142	14	62	**218**	65,13	6,42	28,44
	B.7	112	18	63	**193**	50,03	9,32	32,64
	B.8	95	27	89	**211**	45,02	12,79	42,18
	B.9	109	6	82	**197**	55,32	3,04	41,62
	B.10	99	20	16	**135**	73,33	14,81	11,85
	B.11	55	20	136	**211**	26,06	9,47	64,45
	B.12	126	10	66	**202**	62,37	4,95	32,67
	B.13	121	42	13	**176**	68,75	23,86	7,38
	Total	**1465**	**310**	**717**	**2492**			

A la vista de los datos recogidos en la tabla anterior, podemos constatar que la mayor parte de las conductas de estos profesores cuando construyen el conocimiento en el área de Lenguaje, están dirigidas a la clase como gran grupo



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

LENGUAJE: 50 Sesiones.

En la materia de Lenguaje, se ha recogido la actuación de esta muestra de profesores durante 50 sesiones con una duración de 35 minutos cada una de ellas. Una síntesis de las conductas que han predominado aparecen en la siguiente tabla:

		FRECUENCIAS				%		
		A+	G+	I+	TOTAL	A+	G+	I+
	A.1	160	37	43	306	52,28	12.09	14,05
	A.2	45	23	27	95	47,36	24,21	28,42
	A.3	211	19	38	268	78,73	7,08	14,17
	A.4	71	59	25	155	45,80	38,06	16,12
	B.5	119	15	57	191	62,30	7,85	29,84
	B.6	142	14	62	218	65,13	6,42	28,44
	B.7	112	18	63	193	50,03	9,32	32,64
	B.8	95	27	89	211	45,02	12,79	42,18
	B.9	109	6	82	197	55,32	3,04	41,62
	B.10	99	20	16	135	73,33	14,81	11,85
	B.11	55	20	136	211	26,06	9,47	64,45
	B.12	126	10	66	202	62,37	4,95	32,67
	B.13	121	42	13	176	68,75	23,86	7,38
	Total	**1465**	**310**	**717**	**2492**			

A la vista de los datos recogidos en la tabla anterior, podemos constatar que la mayor parte de las conductas de estos profesores cuando construyen el conocimiento en el área de Lenguaje, están dirigidas a la clase como gran grupo

(A) con un 58,78% del total. Seguidamente el 28,77% de sus actuaciones en este área lo dedican a resolver problemas individualmente, y un 12,43% están enfocadas a atender a diferentes grupos de trabajo que solicitan su ayuda.

Las conductas que han predominado por orden de frecuencia son:

1.- Crear un clima afectivo positivo.

2.- Planificar e intervenir en el trabajo intelectual.

3.- Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros.

4.- Ayudar al que lo necesita a expresar sus ideas.

5.- Animar a intervenir.

MATEMÁTICAS: 26 Sesiones.

En la materia de Matemáticas, se ha recogido la actuación de estos profesores durante 26 sesiones con una duración de 35 minutos cada una de estas sesiones. Una síntesis de las conductas que han predominado aparece en la siguiente tabla:

CONDUCTAS		FRECUENCIAS				%		
		A+	G+	I+	TOTAL	A+	G+	I+
	A.1	95	13	18	**126**	75,39	10,31	14,28
	A.2	35	7	6	**48**	72,91	14,58	12,5
	A.3	116	0	16	**132**	87,87	0	12,12
	A.4	48	26	8	**82**	58,53	31,70	9,75
	B.5	88	7	27	**122**	72,13	5,73	22,13
	B.6	84	9	27	**120**	70	7,5	22,5
	B.7	73	5	31	**109**	66,97	4,58	28,44
	B.8	66	5	42	**113**	58,40	4,42	37,16
	B.9	76	5	35	**116**	65,51	4,31	30,17
	B.10	76	9	13	**98**	77,55	9,18	13,26
	B.11	47	5	48	**100**	47	5	48
	B.12	77	5	30	**112**	68,75	4,46	26,78
	B.13	75	11	10	**96**	78,12	11,45	10,45
	Total	**956**	**107**	**311**	**1374**	**69,57**	**7,78**	**22,63**

A la vista de los datos recogidos en la tabla podemos ver que la mayor parte de sus conductas, cuando imparten la materia de Matemáticas, lo dedican a la clase como gran grupo, (A) el 69,57%. El 22,63% lo dedican a resolver

dudas individualmente (I). El 7,78% de las veces su conducta está enfocada a atender a los distintos grupos que solicitan su ayuda. (G).

Las conductas que han predominado por orden de frecuencia son:

1.- Crear un clima afectivo positivo.

2.- Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

3.- Organizar debates y orientar el diálogo.

4.- Establecer una red de comunicación multidireccional.

5.- Favorecer la comunicación informal.

EXPRESIÓN PLÁSTICA : 19 Sesiones.

En la materia de E. Plástica, se ha recogido la actuación de esta muestra de profesores durante 19 sesiones con una duración de 35 minutos cada una de ellas. Una síntesis de las conductas que han predominado aparecen en la siguiente tabla:

CONDUCTAS		FRECUENCIAS			TOTAL	%		
		A+	G+	I+		A+	G+	I+
	A.1	57	16	11	84	67,85	19,04	13,09
	A.2	23	7	7	37	62,16	18,91	18,91
	A.3	70	22	8	100	70	22	8
	A.4	23	26	8	57	40,35	45,61	14,03
	B.5	35	10	10	55	63,63	18,18	18,18
	B.6	33	12	8	53	62,26	22,64	15,09
	B.7	26	12	15	53	49,05	22,64	28,30
	B.8	27	11	17	55	49,09	20	30,90
	B.9	30	4	14	48	62,5	8,33	29,16
	B.10	29	7	3	39	74,35	17,94	7,69
	B.11	18	6	19	43	41,86	13,95	44,18
	B.12	33	11	8	52	63,46	21,15	15,38
	B.13	57	10	5	72	79,16	13,88	6,94
	Total	**461**	**154**	**133**	**748**	**61,63**	**20,58**	**17,78**

A la vista de los datos recogidos en la tabla anterior, podemos constatar que la mayor parte de las conductas de estos profesores cuando construyen el conocimiento en E. Plástica, están dirigidas a dar explicaciones a la clase en

general como gran grupo (A) con un 61,63% del total. El 20,58% de sus actuaciones en este área lo dedica atender a algún grupo de trabajo. El 17,78% están encaminadas a resolver problemas individualmente.

Una síntesis de las conductas más utilizadas en esta materia por orden de frecuencia es:

1.- Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone.

2.- Crear un clima afectivo positivo.

3.- Establecer una red de comunicación multidireccional.

4.- Plantear problemas

5.- Animar a intervenir.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO : 18 Sesiones

En la materia de Conocimiento del Medio, se ha recogido la actuación de esta muestra de profesores durante 18 sesiones con una duración de 35 minutos cada una de ellas. Una síntesis de las conductas que han predominado aparece en la siguiente tabla.

		FRECUENCIAS			TOTAL	%		
		A+	G+	I+		A+	G+	I+
CONDUCTAS	A.1	66	12	9	87	75,86	13,79	10,34
	A.2	15	3	16	34	44,11	8,82	47,05
	A.3	86	3	9	98	87,75	3,06	9,18
	A.4	30	24	8	62	48,38	38,70	12,90
	B.5	41	9	7	57	71,92	15,78	12,28
	B.6	61	3	15	79	77,21	3,79	18,98
	B.7	54	8	7	69	78,26	11,59	10,14
	B.8	39	7	26	72	54,16	9,72	36,11
	B.9	36	5	16	57	63,15	8,77	28,07
	B.10	42	6	8	56	75	10,71	14,28
	B.11	14	2	30	46	30,43	4,34	65,21
	B.12	39	4	21	64	60,93	6,25	32,81
	B.13	44	5	9	58	75,86	8,62	15,51
	Total	**567**	**91**	**181**	**839**	**67,58**	**10,84**	**21,57**

A la vista de los datos recogidos en la tabla anterior, podemos constatar que la mayor parte de las conductas de estos profesores cuando construyen el conocimiento en Conocimiento del Medio, están dirigidas a la clase como gran

grupo (A) 67,58% del total. El 21,57% están dedicadas a atender a los alumnos individualmente, y el 10,84% de las actuaciones en esta área están encaminadas a atender a algún grupo de trabajo.

Una síntesis de las conductas que han predominado por orden de frecuencia es:

1.- Crear un clima afectivo positivo.

2.- Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tiene.

3.- Planificar e intervenir en el trabajo intelectual.

4.- Establecer una red de comunicación multidireccional.

5.- Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que se dispone.

5.- CONCLUSIONES

Del análisis de los datos obtenidos, podemos concluir a nivel general diciendo que los mecanismos de ayuda pedagógica (M.A.P.) que utilizan los profesores de la muestra en Educación Primaria, por orden de frecuencia y sin diferenciar las materias en las que se trabajan son:

1.- Crear situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. (16,60 %).

2.- Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya posee. (16 %).

3.- Crear una red de comunicación multidireccional. (13,20 %).

4.- Crear un clima afectivo positivo (9,19 %).

5.- Planificar e intervenir en el trabajo intelectual. (8,34 %).

6.- Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone. (8,17%).

7.- Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros. (6,81 %).

8.- Plantear problemas. (5,16 %).

9.- Imponer una conducta autoritaria. (5, 11 %).

10.- Animar a los alumnos a intervenir (3,91 %).

11.- El restante 7,31% utiliza estrategias que no son relevantes por la cantidad de veces que aparece.

De la totalidad de mecanismos de ayuda pedagógica utiiizados por la muestra de profesores (n= 18) durante la impartición de sus clases hay dos rasgos, (g.a.p) "crea un clima afectivo positivo" y (g.c.m) "establece una red de comunicación multidireccional "que corresponden a la categoría A : **crear un grupo humano cohesionado,** y el resto a la categoría B :**actuar como mediador de aprendizajes significativos.**, destacando por su frecuencia los rasgos:

1. Crear situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. (m.r.p).
2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía. (m.c.c.).
3. Planificar e intervenir en el trabajo intelectual (m.p.i).
4. Utiiizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone. (m.u.r).

- Un acercamiento más concreto a los mecanismos de ayuda pedagógica utilizados por la muestra de profesores, teniendo en cuenta las materias en las que se desarrollaba su actuación es la siguiente:

En la materia de **Lenguaje**, han sido observado 18 profesores, y los mecanismos de ayuda pedagógica predominantes en la actuación de estos profesores por orden de frecuencia son:

1. Crear situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. (18,72 %).

2. Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía. (15,31 %).
1. Establecer una red de comunicación multidireccional. (11,91 %)
4. Crear un clima afectivo positivo. (9,78 %)
5. Planificar e intervenir en el trabajo intelectual (8,51 %).
6. Mantener una conducta autoritaria. (6,38 %)
7. Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone. (5,95%).
8. Explicar individualmente a algún niño o grupo de alumnos. (5,95%).
9. Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros. (5,53 %)
10. Plantear problemas e interrogantes. (5,10 %).
11. Otras conductas. (6,79 %).

En la materia de **Matemáticas**, han sido observados 13 profesores, y los mecanismos de ayuda más utilizados por orden de frecuencia son:

1.- Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya posee. (20,12 %).
2.- Crear situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. (18,83 %).
3.- Establecer una red de comunicación multidireccional. (18,83 %).
4.- Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros. (7,18 %).
5.- Plantear problemas. (7,18 %)

6.- Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone. (7,18%)

7.- Planificar e intervenir en el trabajo intelectual. (5,84 %).

8.- Crear un clima afectivo positivo. (4,54 %)

9.- Mantener una conducta autoritaria. (4,54 %).

10.- Otras conductas. (5,80 %).

En la materia de **Expresión Plástica,** los mecanismos de ayuda pedagógica más utilizados por orden de frecuencia en la muestra de profesores observados han sido:

1.- Crear un clima afectivo positivo. (17,34 %).

2.- Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone. (16,32%).

3.- Planificar e intervenir en el trabajo intelectual. (11,22 %).

4.- Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros. (9,18 %).

5.- Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya posee. (9,18%).

6.- Establecer una red de comunicación multidireccional. (8,16 %).

7.- Crear situaciones que le permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. (8,16%).

8.- Favorecer la comunicación informal. (7,14 %)

9.- Proporcionar explicaciones individualmente. (15,10%).

10.- Animar a intervenir. (3,06 %).

11.- Otras conductas. (5,10 %).

En la materia de **Conocimiento del Medio**, han sido observados 10 profesores, los cuales durante la impartición de esta materia, han utilizado los siguientes mecanismos de ayuda pedagógica por orden de frecuencia:

1.- Establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía. (18%).

2.- Crear situaciones que les permiten a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. (17%).

3.- Establecer una red de comunicación multidireccional. (13%).

4.- Planificar e intervenir en el trabajo intelectual. (9%)

5.- Utilizar de forma flexible los recursos didácticos de que dispone. (7%).

6.- Observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros. (7%).

7.- Crear un clima afectivo positivo. (7%).

8.- Plantear problemas e interrogantes. (7%).

9.- Mantener una conducta autoritaria. (6%).

10.- Otros mecanismos de ayuda. (9%).

- Con respecto a la primera microhipótesis:

"el profesor fomenta la interacción social creando un grupo humano cohesionado, y esto lo consiguen mejor los profesores que a la vez actúa como mediadores de aprendizajes significativos".

hemos obtenido las siguientes conclusiones:

En **Conocimiento del Medio,** de los 10 profesores observados:

A.- El 50% con su actuación docente son mediadores de aprendizajes significativos, categoría B, y favorecen la creación de un grupo humano cohesionado, categoría A, por lo que entendemos que este 50% de profesores cumplen la hipótesis por lo que consideramos que fomentan la interacción social.

B.- Un 40% de los profesores observados sólo cumple con la premisa B, es decir sólo aparecen en su actuación los rasgos que definen esta categoría por lo que entendemos que actúan como mediadores de aprendizajes significativos aunque no fomentan la creación de un grupo humano cohesionado.

C.- En un 10% de los mismos no se confirma la categoría A ni la categoría B, por lo que entendemos que no cumple la hipótesis planteada.

En la materia de **Lenguaje,** de los 18 profesores observados, hemos constatado que :

A.- El 55% de los mismos cumplen con las premisas de las que partíamos al

formular la hipótesis por lo que podemos decir que la cumple afirmativamente. Este porcentaje de profesores con su actuación durante la impartición de las clases de Lenguaje, fomentan la interacción en el aula creando un grupo humano cohesionado y actuando como mediador de aprendizajes significativos.

B.- El 33% de los profesores observados en esta materia, sólo actúan como **"mediadores de aprendizajes significativos"**, aunque no favorecen la creación en su clase de un grupo humano cohesionado, por lo cual entendemos que no cumple la hipótesis de partida y no favorece con su conducta la interacción social.

C.- Un 5% de los profesores observados durante su actuación o construcción del conocimiento en Lenguaje, **"favorecen la creación de un grupo humano cohesionado"** aunque no actúan como mediadores de aprendizajes significativos.

D.- En la actuación de un 5% de estos profesores no se da A ni B, por lo que entendemos que tampoco cumple la hipótesis, por lo que podemos decir que no favorece la interacción en el aula.

En la materia de **E. Plástica**, de los 10 profesores observados:

A.- El 30% de los mismos cumplen la hipótesis de partida, por lo que entendemos que son mediadores de aprendizajes significativos (B) y favorecen la creación en clase de un grupo humano cohesionado (A), con lo cual favorece la interacción social.

B.- Un 30% de estos profesores, solamente favorecen la creación de un grupo humano cohesionado. (A).

C.- El 20% actúan como mediadores de aprendizajes significativos (B).

D.- Un 20% de estos profesores cuando trabajan Expresión Plástica, no se da en su actuación ni los rasgos que definen la categoría A ni los rasgos que definen la categoría B; por lo que entendemos que ni actúan como mediadores de aprendizajes significativos ni fomentan la creación de un grupo humano cohesionado.

En la materia de **Matemáticas,** de los 13 profesores observados:

A.- El 53% de los mismos actúan como mediadores de aprendizajes significativos (B) y favorecen la creación en su clase de un grupo humano cohesionado, con lo cual entendemos que cumple la hipótesis de partida.

B.- Un 13 % solamente favorece con su actuación la creación de un grupo humano cohesionado.

C.- Un 30% actuaba como mediadores de aprendizajes significativos.

El resto no cumplía con su actuación ninguna de las dos premisas de la hipótesis.

- Con respecto a la segunda hipótesis que dice que "los profesores en las distintas materias utilizan secuencias de conducta iguales, no pudiendo diferenciar su actuación docente en función de ellas", según los datos obtenidos hemos

podido constatar que :

A.- En un 38,88 % de los casos no se verifica la hipótesis, por lo que entendemos que la actuación de estos profesores es diferente en función de las materias impartidas.

B.- En un 27,77 % si se verifica la hipótesis de partida lo que nos indica que los mecanismos de ayuda pedagógica que utilizan los profesores durante la impartición de sus clases, no difieren en función de las materias impartidas.

C.- En un 11,11 % de los profesores observados no hemos podido comprobar la hipótesis de partida ya que solo disponíamos de datos referidos a la actuación del profesor en una sola materia.

D.- En un 16,66% de los profesores observados solo se confirma la hipótesis en la categoría A: **"Favorece la creación de un grupo humano cohesionado".**

Así por ejemplo, el profesor E, que ha sido observado su actuación durante la impartición de las materias de Expresión Plástica, Lenguaje, y Matemáticas, entraría dentro de este grupo. Podemos constatar que en este profesor , en la categoría A, aparece como conducta dominante en las tres materias el rasgo (g.a.p) "crear un clima afectivo positivo"; incluso podemos establecer una pequeña cadena secuencial, pues en las tres materias aparece esta conducta seguida del código (mcc),

entre otros. Asi podemos decir que este profesor cuando construye el conocimiento con sus alumnos en las materias de E.Plástica, Lenguaje, y Matemáticas, "favorece la creación en su clase de un grupo humano cohesionado", creando en primer lugar un clima afectivo positivo, en el que favorece la comunicación entre todos los miembros, y seguidamente, empieza a relacionar el nuevo material a trabajar con el que los alumnos ya poseen, haciendo con esto que el aprendizaje les resulte significativo a los niños, en oposición a repetitivo y mecánico, convirtiéndose así el profesor en un facilitador de dicho aprendizaje.

Un ejemplo concreto de la cadena secuencial GAP-MCC extraído de este profesor, durante su actuación en Lenguaje es:

" La profesora pregunta a los niños,
cómo se lo han pasado, y si les ha GAP
gustado el regalo a su mamá".

Seguidamente les dice que van a hacer una poesía sobre su mamá.

"Un niño dice que no va a hacer una
poesía, sino una composición, la
profesora le pregunta qué es eso MCC
y el niño dice que hablar de muchas
cosas de su mamá.

Según esta secuencia vemos que en primer lugar la profesora comienza creando un clima agradable charlando con los niños sobre un regalo que ellos han hecho para el día de la madre; los niños charlan entre ellos, dan su opinión, participan en el diálogo.

Seguidamente la profesora, aprovecha la manifestación de un niño (conocimientos previos) que dice que no va a hacer una poesía sino una composición, para entre todos descubrir la diferencia que hay entre una poesía y una composición.

E.- En un 5,55% de los profesores observados cumplen la hipótesis en la categoría B : "mediador de aprendizajes significativos".

- Con respecto al análisis cuantitativo, hemos encontrado resultados muy similares al análisis cualitativo, con respecto a las conductas dominantes de los profesores de la muestra en las dos categorías seleccionadas; A: Crear un grupo humano cohesionado", y B: " Actuar como mediador de aprendizajes significativos".

- Del total de profesores observados, el 83,33 % cuando están impartiendo su docencia, la mayor parte del tiempo se dirigen a la clase como gran grupo. (A)

- Un 11,11 % del total, dedica la mayor parte de su actuación en la clase a atender a distintos grupos de trabajo (G), y este 11,11% se corresponde con la actuación en la materia de E. Plástica.

- Un 5,55%,del total de profesores dedica la mayor parte de su actuación en clase a resolver dudas individualmente (I), y a trabajar individualmente con cada uno de los alumnos que solicita su presencia.

- Aunque en un principio, en la plantilla de registro en cada recuadro había que señalar un signo (+) o (-) según el profesor potenciara o inhibiera dicha conducta, al hacer los cuadros para representar la conducta de cada uno de los profesores, hemos suprimido los signos negativos dado que su frecuencia de aparición era tan baja que su presencia no ha sido considerada significativa para ser tenida en cuenta a la hora de interpretar los datos. Esto nos lleva a pensar que en estos profesores no se dan conductas contrarias a las que aparecen en las plantillas de registro.

6.- ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LAS CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJOS FUTUROS.

1.- Entendemos que la mayor parte de los profesores que han participado en este trabajo, cuando imparten su docencia en las distintas materias, actúan de acuerdo con las ideas constructivistas de las que partíamos al enmarcar nuestro trabajo.

2.- Entendemos que el proceso de interacción profesor-alumno- alumno, necesita de más estudios realizados en contextos naturales en los que se produce el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos ayuden a describir mucho más minuciosamente cómo se lleva a cabo dicho proceso, a la luz de las nuevas ideas propuestas por la L.O.G.S.E.

3.- Pensamos que ha sido interesante poner nombre a algunos de los mecanismos de ayuda pedagógica que utilizan los profesores frecuentemente en clase, y dárselos a conocer a los propios interesados (los profesores). Según sus opiniones personales están muy satisfechos con la experiencia, por lo que pensamos seguir trabajando en esta línea de investigación cooperativa.

4.- Consideramos que éste es el inicio de otros trabajos futuros, en la idea de elaborar teoría a partir de la propia práctica educativa y que sería interesante proseguir con otros estudios en los que se ponga de manifiesto, no sólo cuales son los mecanismos de ayuda que utilizan los profesores, sino también, cuáles son los *"mecanismos de respuesta "*que

ofrecen los alumnos a estas ayudas, y el estudio conjunto de ambas categorías, teniendo en cuenta el contexto (materias, recursos, ...) en el que se producen.

5.- Con esta línea de trabajo, pensamos que ayudamos a ampliar el marco teórico del que partía nuestro trabajo, sin perder de vista que nuestra intención final era ayudar a los profesores a conocer mejor sus actuaciones, ofreciéndoles un posible instrumento que les ayude a la reflexión sobre su actuación desde la propia acción, lo que repercutirá en definitiva en una mejora del sistema educativo y de todos los elementos implicados en el mismo.

7.- IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA: INFORME

A cada profesor, se le ha entregado un informe personal (ver anexo3, p. 345), con los datos recogidos sobre su actuación en cada una de las materias o áreas curriculares en las que había sido observado. En el informe se recogen tanto los datos obtenidos por medio de los diarios como el tiempo que dedica a los alumnos.

Tras su lectura los profesores los comentan con otros compañeros y con nosotros mismos y entre todos se hacen propuestas de mejora en el aula. Las conclusiones fueron:

1.- A partir de la reflexión sobre la práctica de cada uno de los profesores, se pueden elaborar nuevas categorías explicativas, con las que llevar a cabo una nueva recategorización.

2.- Existe necesidad de formación de los profesores en modelos de aprendizaje cooperativo.

3.- Es necesario llevar a cabo investigaciones conjuntas (escuela-universidad).

4.- Se resalta la metodología de investigación-acción como idónea para la formación y teorización del profesor de Educación Primaria desde su práctica.

BIBLIOGRAFÍA

ALABART, A., BOSCH,E. y RODRIGUEZ, S. (1984): Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona. **Revista de Educación**, 273, 101-128

ALLEN, V.L. & FELDMAN, R.S. (1973). Learning trought tutoring: Low-achieving children as tutors. **Journal of Experimental Education.** 42, 1-5.

ALLISON, P.D. y LIKER, J.K. (1982). Analyzing sequential categorial data on dyadic interaction: A comment on Gottman. **Psychological Bulletin**, 91 (2), 393-403.

ALVAREZ, M., FERNANDEZ, R., RODRIGUEZ, S. y BISQUERRA, R. (1988): **Métodos de estudio.** Barcelona. Martínez Roca

ANGUERA, M.T. (1981). La observación (I): Problemas metodológicos. En R. Fernández y J.A. Carrobles (Dirs.) **Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones**. Madrid: Pirámide, 292-333.

ANGUERA, M.T. (1983). **Manual de prácticas de observación**. México: Trillas.

ANGUERA, M.T. (1985a). **Metodología de la observación en las Ciencias Humanas**. Madrid: Cátedra.

ANGUERA, M.T. (1988). **Observación en la escuela**. Barcelona: Grao.

ANGUERA, M.T. (1991)(Ed.). **Metodología observacional en investigación psicológica**. Barcelona: PPU.

ANGUERA. M.T. (1985b). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. **Revista de Investigación Educativa**, 3 (16), 127-144.

APEL, K.O. (1985): La distinción dilthеyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de mediación entre ambas. **Teorema**, XV, (1-2), 95-114.

ARCH, E. (1993): Constructing Preservice Teachers' Pedagogical Content Knowledge: A Course. **AERA.** April.

ARNAU, J. (1978). La importancia de la observación en la investigación científica. En J. Arnau (Ed.), **Métodos de investigación en las Ciencias Humanas**. Barcelona: Omega, 23-44.

ARONSON, E. & BRIDGEMAN, D. (1981). Jigsaw groups and the desegragated classroom. In pursuit of commongoals. In E.M. Hetherington & R.D. Parke (Eds): **Contemporary readings in child psychology.** (2nd ed. pp 339-345). McGraw Hill. New York.

ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHAN, C., SIKES, J. & SNAPP, M. (1978). **The Jigsaw Classroom.** Sage. Beverly Hills, Cal.

ARTACHO LOPEZ, R. (1992). **Elaboración del Proyecto Curricular E.P.** Zaragoza. Luis Vives.

AUSUBEL, D. (1968): Educational psychology: A cognitive view. New York. Holt, Rinehart and Winston.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas.

AZMITIA, M. (1988). Peer interaction and problem solving. When are two heads better than one?. **Child Development.** 59, 87-96.

BAKEMAN, R. (1991a). **A brief introduction to sequential analysis and loglinear analysis**. Conferencia pronunciada en la facultad de Psicología de la Universidad Central de Barcelona (13/3/91).

BAKEMAN, R. (1991b). Prologue. En M.T. Anguera (Ed.) **Metodología observacional en investigación psicológica**. Barcelona: PPU, 13-17.

BARBIER, J.M. (1993). **La evaluación en los procesos de formación**. Barcelona: Paidós/MEC.

BARDIN, L. (1986): **Análisis de contenido**. Madrid: Akal.

BARKDOLL, G.L. (1992). Strong medicine and unintended consequences. **Eval.Pract**, 13, 53-57.

BARNES,H. (1989): Structuring Knowledge for beginning teachers. En M.C. Reynolds (Ed), **The knowledge base for beginning teachers.** Elmsford, N.Y. : Pergamon.

BARTLLET, L. (1991). The dialectic between Theory and Method in Critical interpretative Research. **Britinsh Educational Research Journal**, 17 (1), 19-34.

BARTOLOME, M. (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En **"Aspectos metodológicos de la investigación educativa"**, I. Dendaluce (Coord.). Narcea. Madrid.

BARTOLOME, M. (1992) (Coordinadora): Investigación Cualitativa en Educación. **Revista Investigación Educativa**, 20, 2º

BARTOLOME, M. y ANGUERA, M.T. (1990). **La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad**. Barcelona. PPU

BELLINGER, D. (1979). Changes in tehe explicitness of mothers's directives as children age. **Journal of child languaje**, 6, 443-458.

BENNET, N. & DUNNE, E. (1991). The nature and quality of talk in co-operative classroom groups. **Learning and instruction.** vol.1, 103-118.

BENNETT, N. & KELL, J. (1989). **A good start? Four year olds in infant schools.** Blackwell. Oxford.

BENNETT, N.; DESFORGES, C.; COCKBURN, A. & WILKINSON, B. (1984). **The quality of pupil learning experiences.** Erlbaum. London.

BERECCOCHEA, J.E. y GIBBS, J.B. (1991). Inmate classification: a program that works?. **Evaluation Review**, 15, 333-363.

BERLINER, D.C.(1988): Una aportación de la Ciencia de laboratorio a los programas de formación de profesorado. En P. De Vicente y otros. **La formación de los profesores**. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, pp 25-53.

BERLLINGER, D. (1979). Changes in the explicitnees of mothers' directives as children age. **Journal of Chil Language**, 6, 443-458.

BERNSTEIN, L.E. (1981). Language as a product of dialogue. **Discourse Processe**, 4, 117-147.

BERSNTEIN, L.E. (1981). Languaje as a product of dialogue. **Discourse Processes**, 4, 117-147.

BICKMAN, L. (Ed.) (1990). **Advances in program theory. New directions for program evaluation**. Nº 47. Jossey-Bass. San Francisco.

BIJOU, S.W., PETERSON, R.F. HARRIS, F.R., ALLEN, K.E. y JOHNSON, M.S. (1969). Methodology for experimental studies of young children in natural settings. **The psychological Record**, 19, 177-210.

BINGHAM, R.D.; MEYWOOD, J.S. y WHITE, S.B. (1991). Evaluating schools and teachers based on student performance: testing and alternative metholology. **Eval. Rev**, 15, 191-218.

BLANCO, A. y ANGUERA, M.T. (1991). Sistemas de codificación. En M.T. Anguera (Ed.) **Metodología observacional en investigación psicológica**. Barcelona: PPU, 193-239.

BOHLMEYER, E.M. y BURKER, J.P. (1987). Selecting cooperative learning techniques a consultative strategi guide. **School Psychology Review**. 16 (1), 36-49.

BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (1990). **LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**. (BOE, 3 de Octubre de 1990).

BRANDT, K. (1987). On coopetation in schools: A conversation with David and Roger Johnson. **Educational Leadership**. Novembre, 14-18.

BROHPY, J. & GOOD, T.L. (1970). **Teacher-child dyadic interaction: a manual for coding classroom behavior**. The Research and development center for teacher education, University of Texas, Dustin.

BROWN, A.L. y CAMPIONE, J.C. (1984). Three fases of transfer: Implications for early competence, individual differences, and instruction. In A.L. Brown y B. Rojoff: **Advances in developmental psychology**, Vol.3, Hilsdale: Erlbaum.

BROWN, A.L. y CAMPIONE, J.C. (1984). Three faces of transfer: Implications for early competence, individual differences, and instruction. In M.E. Lamb, A.L. Brown y B. Rogoff (Comps.), Advances in developmental psychology (Vol. 3). Erlbaum.

BRUNER, J. (1971). Algunos elementos del descubrimiento. En L.S.Shulman y E.R. Keislar (Eds.). **Aprendizaje por descubrimiento.Evaluación crítica.** Trillas, Mexico.

BRUNER, J. (1986). **Actual minds, possible worlds.** Harvard University Press. Cambridge, MA.

BRUNER, J. (1990): **Acts of Meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BUDESCU, D.V. (1984). Tests of lagged dominance in sequential dyadic interaction. **Psychological Bulletin**, 96 (2), 402-414.

BUENDIA, L. (1985). Progreso académico en función del profesor. **Revista de Investigación Educativa**, 3 (5), 25-33.

BUENDIA, L. (1985), **Factores determinantes del rendimiento en E.G.B.** Universidad de Granada. I.C.E.

BUENDIA, L. (1993): **Investigación Eduucativa.** Sevilla. Alfar.

BUENDIA, L. (1993). **Los mecanismos de influencia educativa en el logro de los objetivos de Educación Primaria**. Documento inédito correspondiente a la 2ª prueba del concurso para la plaza dc cátedra de la Universidad de Granada.

BUENDIA, L. y FERNANDEZ, A. (1991). Una experiencia exploratoria en cognición numérica en escolares de 3º de EGB. **Bordón**, 41 (1),

BUENDIA, L. y PEGALAJAR, M. (1990). Análisis de secuencias para la evaluación de la interacción. **Revista de Investigación Educativa**, 8 (16), 457-461.

BUENDIA, L. y SALMERÓN, H. (1993): **Elaboración de pruebas criteriales en el aula en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio.** Barcelona. I.C.E.

BUTTERWORTH, G. y COCHRAN, G. (1980). Towards a mechanims of joint visual attention in human infancy. **International Journal of Behavioral Development**, 3, 253-272.

CALDERHEAD, J., (1987). **Exploring teacher's thinking.** London: Cassell Educational Limited.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1963). **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. México: Amorrortu.

CARR, W. (1983): Can Educational Research be Scientific? **Journal of Philosofy of Education**. 17 (1), 35-43.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría Crítica de la Enseñanza.** Barcelona: Martinez Roca.

CARRETERO, M. (1993). **Constructivismo y Educación**. Zaragoza: Edelvines.

CARTER, k. (1990): Teachers` knowledge and learning to teach. In Houston, W. R. (Ed): **Handbook of Research on Teacher Education.** New York: Macmillan; 291-310.

CASEY, M.B. y HOWSON, P. (1993): Educating preservice students based on a proble centered approach to teaching. **Journal of Teacher Education**, 44 (5), 361-369.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (1988). Teacher's personal knowledge: Whats counts as "personal" in studies of the personal. **Journal of Curriculum Studies.** 19, 487-500.

CLAPAREDE, E. (1932). La educación funcional. Madrid: Espasa Calpe.

CLARK, C. y PETERSON, P. (1986): Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. pp. 255-296. New York. MacMillan.

CLARK, y PETERSON, (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock: **La investigación de la enseñanza**. Vol. III, pp. 443-539. Barcelona: Paidós.

COCHRAN-SMITH, M. and LITTLE, S.L. (Eds.) (1993): **Inside/Outside: Teacher Research an Knowledge.** New York: Teachers College Press.

COLAS, P. (1994): La investigación -Accion, en P.Colas y L. Buendía: **Investigación Educativa.** Sevilla: Alfar

COLEY, J.D. y OTROS (1993): From college to classroom: three teachers' accounts of their adaptations of reciprocal teaching. **Elementary school Journal**, 94 (2), 255-266.

COLL, C. (1981). Algunos problemas planteados por la metodología observacional: Niveles de descripción e instrumentos de validación (1). **Anuario de Psicología**, 24 (1), 111-130.

COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. **Infancia y Aprendizaje.** 27-28, 119-137.

COLL, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. **Cuadernos de Pedagogía**. 186, 9-11.

COLL, C. (1991). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?. **Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Educativa**. Madrid.

COLL, C. y COLOMINA, R. (1990): Interacción entre alumno y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (Comps.), **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**. Madrid. Alianza.

COLL, C. y otros (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. **Infancia y Aprendizaje.** 59-60, 189-232.

COLL, C. y SOLE, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps). **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza.

COLL, C; MARTIN, E; MAURI, T; MIRAS, M; ONRUBIA, J; SOLÉ, I; ZABALA, A; (1994). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Grao.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J., (1985). Personal practices knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), **Learning and teaching the ways of knowing.** Chicago: University of Chicago Press.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Stret School, en R.Halkes y J.Olson (eds): **Teacher Thinking : A new perspective on persisting problems in education** . Lisse: Swets & Zeitlinger , 134-138

CONWAY, R., KEMBER, D., SIVAN,A. & WU, M. (1994): Making departmental changes through action research, based on adult learning principles. **Higher Education**, 28, 265-282.

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1979). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata.

CRABTREE, B.F. y MILLER, W.L. (Eds.) (1992). **Doing Qualitive Research**, Vol. 3. Sage: Newbury Park. California.

CHEN, H. (1990). **Theory-Driven Evaluations**. Newbury Park, Calif: Sage. pp. 336.

CHI, M.T.H. y GLASER, R. (1985). Capacidad de resolución de problemas. En R.J. Sternberg (Edit), **Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información**. Barcelona: Labor. (pp. 293-322).

DELVAL, J. (1992). **Aprender a Aprender II. La construcción de explicaciones. Documento 5**. Madrid: Alhambra Longman.

DENNIS, M.L.; FAIRBANK, J.A. ; BONITO, A.J. y RACHAL, J.V. (1991). **Treatment Process Study Design. Methadone Enhanced Treatment (MET) Trials Tech**. Doc. 7. Research Triangle Inst. Research Triangle Park. NC.

DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DEL GRUPO ANAYA (1992). **Proyecto Curricular para la Educación Primaria-Andalucía**. Madrid. Anaya.

DEREK, E. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. **Investigación y Escuela**, 10.

DEWEY, J. (1947). **L'école et l'enfant**. Neuchatel et Paris: Delachaux et Niestlé.

DEWEY, J.(1904): The relation of theory to practice in education . Reimpreso en M. Borrowman (Ed.): **Teacher Education in the United Estates: A Documentary History. Teachers College Press: New York**

DEWEY, J.(1933) : **How we Think** . New York : Heath and Co.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1980). **El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social**. C.N.I.D.E.

DILLON, W.R.; MADDEN, T.J. y KUMAR, A. (1983). Analyzing sequential categorial data on dyadic interaccion: A latent structure approach. **Psychological Bulletin**, 93 (3), 564-583.

DISEÑOS CURRICULARES DE LA REFORMA (1989). **Diseño curricular de educación primaria.** Junta de Andalucia. Consejeria de Educación y Ciencia. Sevilla.

DOISE, W., MUGNY, G.& PERRET-CLERMONT, A.N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. **European Journal of Social Psychology**. 5, 367-383.

DOISE, W. y MUGNY, G. (1981). **Le développement social de l'intelligence**. Paris: Inter Editions.

DUNKIN, M. & BIDDLE, B. (1974): **The Study of Teaching.** New York: Holt Rinehart & Wineton.

DUNNE, E. & BENNET, N. (1990). **Talking and learning in groups.** Macmillan.London.

ECHEITA, G. y MARTIN, E.E. (1990): Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), **Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar**. Madrid. Alianza.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** Barcelona: Paidós/MEC.

EISNER, E. (1985). **Learning and teaching the ways of knowing. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education.** Chicago: University of Chicago.

ELBAZ, F. (1981) : **The Teacher's Practical Knowledge**. Londres: Croom Helm.

ELBAZ, F. (1983). **Teacher thinking: A study of practical knowledge.** New York: Nichols.

ELLIOT, J. (1976-1977): Developing hypotheses about classrooms from teachers' personal constructs. Interchange. 1, 1-22.

ELLIOT, J. (1987): Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción. En: **La investigación-acción en Educación.** Madrid, Morata, 1990, 105-123 (cap. VI).

ELLIOT, J. (1990): **La investigación-acción en educación.** Madrid, Morata.

EQUIPO ANAYA (1992). **Proyecto Las Estaciones**. Madrid. Santillana.

ESCUDERO, J.M. (1993): La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores, en L. Montero y J.M. Vez (Eds): **Las Didácticas específicas en la formación del profesorado.** Santiago de Compostela : Torculo Ed. 71-91.

FEICK, L.F. y NOVAK, J.A. (1985). Analyzing sequential categorial data on dyadic interaccion: Log-linear models exploiting the orden in variables. **Psychological Bulletin**, 98 (3), 600-611.

FEIMAN-NEMSER, S. (1983). Learning to teach. In L. S. Shulman & Sykes (Eds.), **Handbook of research on teaching** (3rd ed.), New York: Mcmillan.

FETTERMAN, D.M. (1991). **Using Cualitative Methods in Institucional Research. New Direcctions for Institucional Research.** Nº 72, Jossey Bass. San Francisco.

FIGUEREDO, A.J. y Col. (1991). Water mider the bridge: A response to Bingham, Heywood and White. **Evaluations Review**. 17, 40-62.

FLANDERS, N.A. (1977). **Análisis de la interacción didáctica.** Anaya. Madrid.

FORMAN E.A. y CAZDEN, C.B. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. **Infancia y Aprendizaje**. 27/ 28, 139-157.

FORTWERGLER, C.B. (1993). **Observing cooperative learning classrooms: A research. Based formative observation instrument.** American Educationa Research Association. April.

GADAMER, H.G. (1977): **Verdad y Método.** Salamanca. Sígueme.

GAGE, N.L. & NEEDELS, M.C. (1989): Process-product research on teaching: A review of criticims. **The Elementary School Journal**. 89 (3), 254-300.

GALTON, M., SIMON, B.& CROLL, P.(1980). **Inside the Primary Classroom.** Routledge and Kegan Paul. Boston.

GALL, M.D. & GALL, J.P. (1976). The discussion method. In L.Gage (ed.) **The Psychology of Teaching Method**. The University of Chicago Press. Chicago.

GARCIA, M.C.; ROSA, A. y MONTERO, I. (1990). Instrucción, aprendizaje e interacción profesor-alumno. Un estudio de observación en el aula. **Infancia y Aprendizaje**, 51-52, 79-98.

GASKINS, I.; ANDERSON, R.; PRESSLEY, M. y CUNICELLI, E. (1993): Six teachers' dialogue during cognitive process instruction. **The Elementary School Journal**, 3, 277-304.

GELERMAN, S.L. (1987). An observational study of small-group instruction in fourth-grade mathematics classrooms. **Elementary School Journal**. 88, 3-28.

GENERAL ACCOUNTING OFFICE (1991a). **Accidental Shootings: Many Deaths and Injuries Caused by Firearms Could Be Prevented**. GAO/PEMD-91-9. Washington, DC: US Gen. Account. Off.

GENERAL ACCOUNTING OFFICE (1991b). **Smart Highways: An Assessment of Their Potential to Improve Travel**. GAO/PEMD-91-18. Washington, DC: US Gen. Account. Off.

GENERAL ACCOUNTING OFFICE (1992). **Cross Design Synthesis: A New Strategy for Medical Effectiveness Research**. GAO/PEMD-92-18. Washington, DC: US Gen. Account. Off.

GIROUX, H. (1985): Teachers as transformative intellectual. **Social Education.** May, 376-379.

GLASER, R. (1963). Instructional Technology and the measurement of Learning outcomes. **American Psychologist**, 18, 519-521.

GOMEZ, Y. y COTO, E. (1990). Modelos para el análisis de la interacción: Un esquema básico para la construcción de categorías. **Psycothema**, 2 (2), 151-172.

GOMEZ-GRANELL, C. (1989). La adquisición del lenguaje matemático: un difícil equilibrio entre el rigor y el significado. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 3-4, 5-15.

GONZALEZ y NOVACK (1994). **Aprendizaje significativo, técnicas y aplicaciones**. Madrid: Cincel.

GOOD, T., GROUWS, D. y MASON, D. (1990). Teachers' beliefs about small-group instruction in elementary school mathematics. **Journal for Research in Mathematics Education,** 21 (1), 2-15.

GOOD, T.L. & BROPHY, J. E. (1986): Schools effects, In Wittrock, M. C. (Ed) **Handbook of Research on Teaching,** Third Edition. New York: Macmillan, 570-602.

GOODLAD, J.I. (1984). **A place called schoil.** McGraw-Hill. New York.

GORSUCH, R.L.; FIGUEREDO, A.J. (1991). **Sequential canonical analysis as an exploratory form of path analysis**. Presented at Am. Eval. Assoc. Conf.: New Eval. Horizons. Chicago.

GOTTMAN, J.M. (1985). Observational measures of behavior therapy outcome: A reply to Jacobson. **Behavioral Assessment**, 7, 317-321.

GOTTMAN, J.M. y BAKEMAN, R. (1979). The sequential analysis of observational data. En M.E. Lamb, S.J. Suomi y G.R. Stephenson (Eds.), **Social interaction analysis: Methological issues**. Madison: University of Wisconsin Press.

GOTTMAN, J.M. y ROY, A.K. (1990). **Sequential analysis. Aguide for behavioral researchers**. Cambridge: Cambridge University Press.

GRAY, W.M. (1978). A comparison of Piagetian theory and criterion-referenced measurement. **Review of Educational Research**, 48, 223-249.

GRAYBEAL, S.S. & STODOLSKY, S.S. (1985). Peer work groups in elementary schools. **American Journal of Educational**. 93, 409-428.

GREENFIELD, P.M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of every day life. In B. Rogoff y J. Lane (Compe.), **Cultural perspectives an child development**. San Francisco: Freeman.

GROSSEN, M. (1994). Theoretical and methodological consequences of change in the unit of analysis for the study of peer interactions in a problem solving situation. **European Journal of Psychology of Education**, 9, 159-173.

GROSSEN, M. y PERRET-CLERMONT, A.N. (1994): Psycho-social perspective on cognitive development: constructivisme adult-child intersubjectivity in logic tasks. In R. Maier and W. Graat (Eds.), **Sociogenesis reexamined**. New Spreinger Verlag.

GROSSMAN, P. L., & RICHERT, A. E. (1988). Uncknowledge growth: A reexamination of the effects of teacher education. **Teaching and Teacher Education**. 4, 53-62.

GRUPO S.M. (1992). **Proyecto Curricular y Programación**. Madrid. S.M.

GUBA, E.G. Y LINCOLN, Y.S. (1989). **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, Calif: Sage.

GUTIERREZ, R. y SLAVIN, R. (1992). Achievement effects of the Nongraded Elementary School: A Best Evidence Systhesis. **Review of Educational Research**, 62 (4), 333-376.

HABERMAN, S.J. (1978). **Analysis of cualitative data. Volume 1. Introductory topics.** New York: Academic Press.

HABERMAS, J. (1974): **Theory and Practice**. London: Heinemann.

HABERMAS, J. (1982): **Conocimiento e Interés.** Madrid. Taurus.

HALL, A.D. y FAGEN, R.E. (1968). Definition of system. In W. Buckley (Ed.): **Modern systems research for the behavioral scientist**, (pp. 81-92). Chicago: Aldine.

HAMBLETON, R.K. y SWAMINATHAN, H. (1985). **Item Respose Theory. Principles and Applications.** Boston. Kluwer-Nijhoff.

HARRIS F. y LAHEY, B.B. (1978). A method for combining occurrence and nonocurrence interobserver agreement scores. **Journal of Applied Behavior Analysis.** 11, 523-527.

HARTMANN, D.P. (1979). Inter e intra -observer agreement as a function of explicit behavior definitions in direct observation: A critique. **Behavioural Analysis and Modification,** 3 (4), 229-233.

HARWOOD, D. (1989). The nature of teacher-pupil interaction in the active tutorial work approach: Using interaction analysis to evaluate student-centred approaches. **British Educational Research Journal**, 15 (2), 177-194.

HARWOOD, D. (1991). Action reseach vs. interaction analysis: A time for reconciliation?. A Reply to Barry Hutchinson. **British Educational Research Journal**, 17 (1), 67-72.

HEILMAN, J.G. (Ed.) (1991). **Evaluation and Privatization: Cases in Waste Management. New Directions for Program Evaluation**, Nº 51. San Francisco: Jossey-Bass.

HENDRICKS, M. & HANDLEY, E.A. (1990). Improving the recomendations from evaluation studies. **Evaluation and program planning**. 13, 109-117.

HENNESSY, M. y GRELLA, C. (1992). Evaluating "innovative" programs for homeless persons: case study of an unseccessful proposal. **Eval. Pract.** 13, 15-25.

HERBER, J.M. (1993). intervening to influence teacher's actions student's involvement. **Journal of Personal Evaluation in Education** . 6, 249-261

HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1981). Análisis de la interacción ambiental en el aula. Una investigación en el parvulario. **Infancia y Aprendizaje**, 16 (4), 111-120.

HERTZ-LAZAROWIT, R. (1989). Cooperation and helping in the classroom: a contextual approach. **International Journal of Educational Research**, 13, 113-119.

HOOPER, S. (1992). Effects of peer interaction during computer-Based mathematics instruction. **Journal of Educational Research.** 85,3.

HOPKINS, B. y HERMANN, J, (1977). Evaluating interobserver reliability of interval data. **Journal of Applied Behavior Analysis** , 10, 121-126.

HOUSE, E.R. (1988): **Methodology and justice**. See Sirotnik 1990, pp. 23-36.

HUBER, G.L. (1991): **Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0.**. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

HUBER, G.L. (1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional**. Actas del Segundo Congreso internacional. Sevilla.

HUBER, G.L. y MARCELO, C. (1990): Algo más que contar palabras y recuperar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. **Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica**, 8, 69-84.

HUTCHINSON, B. (1991). Active tutorial work discussion and educational Research. **British Educational Research Journal**, 17 (1), 51-65.

IACOBUCCI, D. y WASSERMAN, S. (1988). A general framework for the statistical analysis of sequential dyadic interactional data. **Psychological Bulletin**, 103 (3), 379-390.

JACOBSON, N.S. (1985). Uses versus abuses of observational measures. **Behavioral Assessment**, 7, 323-330.

JIMENEZ, C. (1990): **Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación.** Madrid. U.N.E.D.

JIMENEZ, C. (1991): **Lectura de Pedagogía Diferencial.** Madrid. Dykinson.

JIMENEZ, E. (1992). **Proyecto Albanta.** Madrid. Alhambra Logman.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1987). **Learning Together an Alone** (2ªed). Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.): **Cooperative learning: Theory and research**. pp. 23-38. New York: Praeger.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1987). **Structuring cooperative learning lesson plans for teachers**. Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON, R.B. y FRANKS, I.M. (1991). Measuring the reliability of a computer-aided systematic observation instrument. **Canadian Journal of Sport Sciences**, 16 (1), 45-47.

JONASSEN, D.H. (1994): Thinking technology: Toward as constructivist desingn model. **Educational Technology**, 34 (4), 34-37.

JOYCE, B y CLIFT, R. (1984): The phoenix Agenda: Essential Reform in Teacher Education. **Educational Researcher**, 13, 4, pp 5-18

JUNTA DE ANDALUCIA. BOJA. 20-6-92. **Decreto 105/1992 del 9 de Junio**. Sevilla.

KEMBER, D. & GOW, L. (1992): Action-research as a form of staff development in higher education. **Higher Education**. 23, 297-310.

KENNEDY, J.J. (1983). **Analyzing qualitative data: Introductory log-linear analysis for behavioral research**. New York: Praeger.

KIEEN, E. y MERRIT, E. (1994): Environmental education as a model for constructivist teaching. **Journal of Environmental Education**, 25 (3), 14-21.

KING, A. (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. **American Educational Research Journal**, 27, 664-687.

KRIPPENDORF, K. (1980). **Contend analysis: An introduction to its methodology**. Sage. Sage. Beverly Hills.

KROKOFF, L.J.; GOTTMAN, J.M. y HASS, S.D. (1989). Validation of a global rapid couples interaction scoring system. **Behavioral Assessment**, 11, 65-79.

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.B. (1984). **Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.** Sage. Beverly Hills.

LACASA, P. y HERRANZ, P. (1989). Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto. **Infancia y Aprendizaje**, 45, 25-47.

LANDSHEERE, G. (1977). **Como enseñan los profesores.** Santillana.

LARSON, C.L. y PRESKILL, H. (Eds.) (1991). **Organizations in Transition: Opportunities and Challenges for Evaluation. New Directions for Program Evaluation**, Nº 49. San Francisco: Jossey-Bass.

LAUDAN, L. (1986): **El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del conocimiento científico**. Madrid: Ediciones Encuentro.

LEINHARDT, G. (1988): Capturing Craft Knowledge in Teaching. **Educational Researcher**, 19 (2), 18-25.

LEVITON, L.C.; HEGEDUS, A.M. y KUBRIN, A. (Eds.) (1990). **Evaluating AIDS Prevention: Contribubions of Multiple Disciplines. New Directions for Program Evaluation**, Nº 46. San Francisco: Jossey-Bass.

LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills. CA: Sage.

LIONS, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. **Harvard Educational Review.** 60, 2, 159-180.

LIPSEY, M.W. (1990a). Theory as method: small theories of treatments. **In Research Methodology: Strengthening Causal Interpretations of Nonexperimental Data**, pp. 33-52. Rockville, MD: Agency Health Care Policy Res.

LIPSEY, M.W. (1990b): **Design Sensitivity: Statistical Power for Experimental Research.** Newbury Park, Calif: Sage.

LOCKHEED, M.E. & HARRIS, A.M. (1984). Cross-sex collaborative learning in elementary classrooms. **American Educational Research Journal.** 21, 275-294.

LOUGHRAN, J.J. (1994): Learning how to teach: Unpacking a teacher educator's thinking about pedagogy in pre-service education. **AERA**, April.

LURIA, A.R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. **International Journal of Psychology**, 6, 259-272.

MACDONALD, D. (1992): Nonice sciencie teachers learn about interactive lesson Revision. **Journal of Science Teacher Education**, 3 (3), 85-91.

McEWEN, N. (1992). Luality Criteria for maximizing the use of Research. **Educational Resercher**, 21 (7), 20-22 y 27-32.

MEC. BOE 26-6-91. **Decreto 1007/1991 del 14 de junio**. Madrid.

MEERBOLH et al. (1980). Forescasting and planning: and evaluation. **Management Science**, 27, 115-138.

MELOTH, M.S. y DEEREING, P.D. (1994): Task Tack and Task awareness under different cooperative learninn conditions. **American Educational Research Journal**, 31 (1), 138-165.

MESSER, D.J. (1980). The episodic structure of meternal speech to joung children. **Journal of child languaje**, 7, 29-40.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984): **Qualitative datos analysis**. London. Sage Publications.

MILES, M.B. (1983). Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. In J. Van Maanen (Ed.) **Qualitative methodology**. Sage. Beverly Hills.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989a). **Diseño Curricular Base. Educación Primaria**. Madrid: M.E.C..

MINISTERIC DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: MEC.

MONEREO FORT y CLARIANA (1993). **Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar**. Madrid: Pascal Investigación Educativa.

MOREIRA, M.A. (1992): Aprendizaje significativo. Conocimiento científico y cambio concptual. Conferencia dictada en un seminario sobre **"Aspectos relevantes en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y la matemática"**. Patrocinado por la Organización Iberoamericana para la Educación. Madrid: Ciencia y Cultura.

MUÑIZ, J. (1992). **Teoría clásica de los test**. Pirámide. Madrid.

MYERS, D.G. & LAMM, H. (1976). The group polarization phenomenon. **Psychological Bulletin**. 83, 602-607.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHER OF MATHEMATICS (NCTM) (1991). **Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática**. S.A.E.M. THALES. Sevilla.

NATIONAL INSTITUTE ON ALCOHOL ABUSE AND ALCOHOLISM, (1991). **National Evaluation Plan: Homelessness and Alcohol/Drug Abuse**. Rockville, MD: Natl. Inst. Alcohol Abuse and Alcoholism.

NEWMAN, D. GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). **La zona de construcción del conocimiento**. Madrid: Morata/MEC.

NORMAN, D.A. (1988). **El aprendizaje y la Memoria**. Madrid: Alianza.

NOT, L. (1979). **Les pedagogies de la connaissance**. Toulouse: Privat.

NOVAK, (1988): Constructivismo humano: un consenso emergente. **Enseñanza de las Ciencias**, 6 (3), 213-223.

NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca.

NOVAK. J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. **Enseñanza de las Ciencias**, 9 (3), 215-228.

OLSON, J. (1992): **Understanding Teaching. Beyond Expertise.** Milton Keynes: Open University Press.

ONRUBIA, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza-aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. **Anuario de Psicología**, 58, 83-103.

ORDEN HOZ, A. (1982). **La evaluación educativa**. Docencia. Buenos Aires.

OVEJERO, A. (1990). **El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.** PPU. Barcelona.

PARKE, R.D. (1979). Interactional designs. In R.B. Cairus (Ed.): **The analyis of social interactions.** (pp. 15-35). Hillsdale, N.J.: Lea.

PATTON, J. (1991). Qualitative Research on College Students: Philosophical and Methodological Comparisons with the Quantitative Approach. **Journal of College Student Development**. 32 (5), 389-396

PATTON, M.Q. (1990).. **Qualitative Evaluation Methods and Research Methods.** Newbury Park. Calif: Sage.

PEARSON, P.D. y GALLAGHER, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. **Contemporary Educational Psychology**. 8, 317-344.

PEREZ JUSTE, R. (1992). **El modelo evaluativo de la Reforma Educativa**. Madrid. UNED.

PERRET-CLERMONT, A.N. (1981). Perspectivs psicosociológicas del aprendizaje en situación colectiva. **Infancia y Aprendizaje**, 16, 29-42.

PERRET-CLERMONT, A.N. (1984). **La construccion de la inteligencia en la interacción social.** Aprendizaje Visor. Madrid.

PETERSON, P.; CLARK, C. y MARX, R. (1978): Teacher planning, teacher behavior and student achievemen. **American Educational Research Journal**, 15 (3), 417-432.

PETERSON, P.L. & CLARK, C.M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. **American Educatioal Research Journal**, 15 (4), 555-565.

PETITTO, A.L. (1983). **Long division of labor. in support of an interactive learning. Theory**. Manuscrito inédito: Universidad de Rochester.

PETTUS, A.M. y ALLAIN, V.A. (1991). **Teachers and research: Thresholds of change**. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators. New Orleans.

PIAGET, J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris.

POPHAM, W.J. y HUSEK, T.R. (1969). Implications of criterion-referenced measurement. **Journal of Educational Measurement**, 6, 1-9.

QUERA, V. (1991). Muestreo y registro observacional. En M.T. Anguera (Ed.), **Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. I. Fundamentación (1)**. Barcelona: PPU. 241-329.

RAGIN, C.C. (1987). **The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies.** University of California Press. Berkeley.

RAMSDEN, P. & MOSES, I. (1992): Associations between research and teaching in Australian higher education. **Higher Education** 23, 273-295

RELLERO, P. y HAURY, D. (1993): Hands on approaches to science teaching: Strategies for helping students work in groups. **Agora: Journal of the Science Education Council of Ohio**, 3, 5-7.

RIBA, C. (1991). El método observacional. Decisiones básicas y objetivos. En M.T. Anguera (Ed.), **Metodología observacional en investigación psicológica**. Barcelona: PPU. 29-114.

RIVAS, F. y ALLANTUD (1989). **Evaluación criterial en Enseñanza Primaria**. Madrid. CIDE.

RIVAS, J.L. (1990). **Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica**. Valencia: Promolibro.

RODOFF, B. (1990). **Apprenticeship in thinking cognitive development in social contex**. New York: Oxford University Press.

ROEHLER, L. R.; DUFFY, G. R.; HERRMANN, B. A.; CONLEY, M. AND JOHNSON, J. (1988): Knowledges structures as evidence of the personal: Bridging the gap from thougt to practice. **Journal of Curriculum Studies**. 20, 159-165.

ROGERS, C. & KUTNICK, P. (1992). **Psicología Social de la Escuela Primaria.** Paidós. Barcelona.

ROGOFF, B. (1990). **Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press.

ROGOFF, B.; ELLIS, S. y GARDNER, W. (1984). Adjustment of adult-child instruction according to child's age and task. **Developmental Psychology**, 20, 193-199.

ROSENSHINE, B. & STEVENS, R. (1986): Funciones docentes. En Wittrock, M. C. (ed): **La investigación de la Enseñanza III.** Madrid: Paidos/Mec, 1990, 587-626.

ROSNAY, J.D. (1975). **Le manoscope. Vers una version globale**. París: Du Senil.

ROVINELLI, R.J. y HAMBLETON, R.K. (1977). On the use content specialist in the assessment of crit rion-referenced test item validity. **Dutch Journal of Educational Research**, 2, 49-60.

SALMERON, H. (1990): **Influencia de la enseñanza cooperativa en la integración de los deficientes auditivos.** Granada. I.C.E.

SARDO-BROWN, D. (1990). Middle level teachers perceptions of action research. **Middle School Journal**, 22 (2), 30-32.

SARDO-BROWN, D. (1991). Secondary teachers participation in action researh. **The High School Journal**, 75 (1), 48-58.

SAUNDERS, W.L. (1992): The constructivist perspective: Implications and teaching strategies for science. **School Science and Mathematics**, 92 (3), 136-141.

SCOTT, A.G. y FIGUEREDO, A.J. (1991). **Evaluating the ecological impact of social interventions.** Discussed at Am. Eval Assoc. Conf: New Eval. Horizons. Chicago.

SCHAFFER, H.R. (Comp.)(1977). **Studies in mother-infant interaction**. New York: Academic Press.

SCHNEIDERMAR, M.H. (1983). Do what Imean, not what Isay!. Changes in mothers' action directives to young children. **Journal of Chil Language**, 10, 357-367.

SCHÖN, D.A. (1983). **The reflective practioner: How professional think in action.** New York: Basic Books.

SCHÖN, D.A. (1992) **La Formación de Profesionales Reflexivos.** Madrid/Barcelona, Paidos/Mec.

SCHUBAVER-LEONI, M.I.; PERRET-CLERMON, A.N. y GROSSEM, M. (1992): The construction of adult-child intersubjectivity in psychological research and in school. In M. Von Cranach, W. Doisey Mugny (Eds.), **Social representations and the social bases of knowledge**. (pp. 69-76). Berne. Hans Huber.

SECHREST, L. y FIGUEREDO, A.J. (1992). Approaches used in conducting outcomes and effectiveness research. **In A Research Agenda for Outcomes and Effectiveness Research**, Ed. P. Budetti. Alexandria, Va: Health Adm. Press. In. press.

SECHREST, L. y FIGUEREDO, A.J. (1993). Program Evaluation. **Annual Reviews Psychology**, 44, 645-674.

SECHREST, L.; PERRIN, E. y BUNKER, J. (Eds.) (1990). **Research Methodology: Strengthening Causal Interpretations of Nonexperimental Data**. Agency for Health Case Policy Res. Rockville, MD.

SERAFINO, E.P. (1990). **Health Psychology: Biopsychosocial Interaction.** New York: John Wiley.

SHADISH, W.R.Jr.; COOK, T.D. y LEVITON, L.C. (1991): **Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice**. Newbury Park. Calif: Sage.

SHARAN, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. **Review of Educational Research.** 50, 241-271.

SHELLY, A. (1986). **Life after coding-moving to higher levels of abstraction.** Paper presented at the annual meeting of the AERA. San Francisco.

SHELLY, A. & SIBERT, E. (1985). **The QUALOG users's manual**. School of Computer and Information Science. Syracuse University.

SHULMAN, L.S. (1986a). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching.** (3rd ed.). New York: Mcmillan.

SHULMAN, L.S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of new reform. **Harvar Educational Review**, 57, 1-22

SHULMAN, L.S. (1988): The Dangers of Dichotomous Thinking in Education. En P.P. Grimmet y G.L. Erickson (Eds): **Reflection in Teacher Education**. Nueva York: Teachers College Press.

SIMON, M.A. y SCHIFFER, D. (1991): Towards a constructivis perspective: An intervention study of mathematics teacher development. **Educational Studies in Mathematics**, 22 (4), 309-331.

SIROTNIK, K.A. (1990). Evaluation as critical inquiry: school improvement as a case in point. In. **Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education. New Directions for Program Evaluation**, Nº 45, Ed. K.A. Sirotnik, pp. 37-60. Newbury Park, Calif: Sage.

SLAVIN, R. (1977). Classroom reward structure: An analytical and practical review. **Review of Educational Research.** 47, 639-650.

SLAVIN, R. (1985): **Cooperative learning.** New York and London. John Hopkins University Longman.

SLAVIN, R. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools. A best evidence synthesis. **Review of Educational Research.**57 (3), 293-336.

SLAVIN, R. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. **Educational Leadersip**. Novembre, 7-13.

SLAVIN, R. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. **Child Development**, 58, 1161-1167.

SLAVIN, R. (1989). Cooperative learning and student achievement. in R.Slavin (Ed): **School an Classroom Organization**, (pp 129-156). Erlbaum Hillsdale, NJ.

SLAVIN, R. (1990). **Cooperative learning: Theory, Research and Practice.**Prentice Hall. Englewood Cliffs. NJ.

SLAVIN, R.E. y BRA DDOCK, J.H. (1993): Ability grouing: on the wrong track. **College Boord Review**, 168, 11-17.

SNOW, C. (1977). Mother's speech research: From input to interactions. In C. Snow y C. Ferguson, **Talking go children**. New York: Cambridge University Press.

SNOW, C. (1977). Mothers's speech research: Fron input to interaction. In C. Snow & C. Ferguson: **Tal King to Children**. New York: Cambridge University Press.

SORIANO, E. (1993): **Estrategias de aprendizaje, edad de adquisición y secuenciación de los conceptos matemáticos en niños de 6 a 8 años.** Tesis doctoral. Universidad de Almería.

SPRADLEY, J.P. (1980). **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STENHOUSE, L. (1975). **an introduction to curriculum Research and Development**. Heinemann. London.

STENHOUSE, L. (1985): **Investigación y Desarrollo del Curriculum.** Madrid. Morata.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. Newbury Park, Calif: Sage.

TESCH, R. (1990). **Qualitative Research: Analysis types and software tools**. Bristol: The Falmer Press.

TISHMAN, S.; JAY, E.; Y PERKINS, D. N.(1993): Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. **Theory into Practice** , v. 32, 147-153

TOJAR, J.C. (1989). **Una aproximación metodológica al análisis secuencial de la observación: identificación de patrones conductuales en la interacción niño-adulto**. Tesis de licenciatura inédita. Málaga: Universidad de Málaga.

TOJAR, J.C. (1990). Momentos de una investigación observacional en la evaluación de una intervención en el aula. **Revista de Investigación Educativa**, 8 (16), 305-307.

TOM, A. (1984): **Teaching as a Moral Craft**. Longman, New York.

VAN MANEN, M. (1977) : Linking ways the seat of yor pants. **Curriculum Inquiry**, 6, 205-228

VON BERTALANFFY, L. (1976). **Teoría general de los sistemas**. México: Fondo de Cultura económica.

VYGOSTKY, L.S. (1962). **Thouht and Languaje.** MIT Press, Cambridge, MA.

VYGOSTKY, L.S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, Leontiev, Vygotsky y otros (compilación). **Psicología y Pedagogía**. Akal. Madrid.

VYGOSTKY, L.S. (1978). **Mind in society.The development of Higher Psychological Processes.** Harvard University Press. Cambridge, MA.

WAXMAN, H.C.; FREIBERG, J. y KNIGHT, S. (1986). **Using research knowledge to improve teacher education: Teachers perceptions of the value of educational research**. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators. Atlanta, GA.

WEBB, N. (1982). Peer interaction and learning in cooperative small goups. **Journal Educational Psychology**, 74, 642-655.

WEBB, N. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. **Infancia y Aprendizaje**, 27/28, 159-183.

WEBB, N. y CULLIAN, L. (1983). Group interaction and achievement in small groups: stability Over Time. **American Educational Research Journal**, 20 (3), 411-423.

WEBB, N. y FARIVAR, S. 81994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. **American Educational Research Journal**, 32 (2), 369-395.

WERTCH, J.V. (1978). Adult-child interaction and the roots of metacognition. **Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development**, 2, 15-18.

WERTCH, J.V. (1988). **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós.

WERTCH, J.V. (1985). Aduti-chil interaction as a source of self regulation in children. In S.R. Yussen (Ed.), **The growth of reflection in children**. Orlando: Academic Press.

WIEGMANN, D.A.; DANSEREAU, D.F. & PATTERSON, M.E. (1992). Cooperative learning: Effects of role playing and ability on performance. **Journal of Experimental Education.** 60 (2), 109-116.

WILSON, S.M.;SHULMAN,L.S. y RICHERT, A.E. (1987): 150 Different ways of knowking: Representations of knowledge in teaching, en J. Calderhead (ed.): **Exploring Teachers' Thinking**. Londres: Cassell, 104-124

WITTROCK, M.C. (1974). Learning as a generative process. **Educational Psychologist.** 11, 87-95.

WITTROCK, M.C. (1990): **La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós/MEC.

YUSTE, C. (1985). **Bateria de aptitudes diferenciales y generales.** C.E.P.E. Madrid.

ZABALA, A. y OTROS (1993). **Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula**. Barcelona: Grao.

ZEICHNER, K. (1983): Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. Ponencia Presentada en el Congreso Mundial del Pais Vasco.

ZUCHERMAN, G.A. (1994): A pilot study of a Ten-Day cause in cooperative learning for beginning russian first graders. **Elementary School Journal**, 9 (4), 405-420.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA AL DIRECTOR

SR/A. DIRECTOR/A DEL COLEGIO

Estimado/a Sr/a:

Me dirijo a Ud. como responsable del grupo de investigación *"Innovación y mejora de la Educación en Andalucía"* de la Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.

El motivo es solicitarle su colaboración con nuestros objetivos de investigación, facilitando la recogida de datos a través de la observación en las aulas del centro que Ud. dirige y haciendo partícipe de ello a los profesores responsables.

El objetivo de las observaciones realizadas será analizar la actuación de los maestros en Educación Primaria a partir de su propia práctica. Éstos recibirán un informe detallado de su actuación.

Quedándole agradecida por su colaboración y estando así mismo a su disposición en lo que el grupo pueda colaborar con su centro.

Le saluda atentamente:

Fdo. LEONOR BUENDÍA EISMAN

RESPONSABLE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

ANEXO 2

PLANTILLA DE REGISTRO OBSERVACIONAL

	CONDUCTAS DEL PROFESOR EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA	TIEMPO (minutos)										
		5	10	15	20	25	30	35	40	45		
A: CREAR UN GRUPO HUMANO COHESIONADO	1.- Establece una red de comunicación multidireccional											
	2.- Favorece la comunicación informal											
	3.- Crea un clima afectivo positivo											
	4.- Establece relaciones entre los grupos											
B: MEDIADOR DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS (Recursos o procedimientos)	5.- Plantea problemas											
	6.- Planifica e interviene en el trabajo intelectual											
	7.- Establece conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía											
	8.- Observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen no estar claros											
	9.- Crea situaciones que permiten al alumno reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje											
	10.- Organiza debates y orienta el diálogo											
	11.- Ayuda al que lo necesita a expresar sus ideas											
	12.- Anima a intervenir											
	13.- Utiliza de forma flexible los recursos didácticos de que dispone											

ANEXO 3

MODELO DE INFORME

INFORME PARA EL PROFESOR

INFORME PARA EL PROFESOR .....

COLEGIO .....

CICLO.....NIVEL. .....

PERÍODO ESCOLAR QUE RECOGE ESTE INFORME .....

.....

AREAS EN LAS QUE SE HAN RECOGIDO LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR .....

Notas previas:

En primer lugar agradecemos su participación en este proyecto, y esperamos que la información que a continuación le presentamos le sea de una ayuda en su labor cotidiana de innovación pedagógica y didáctica.

Para poder conjugar la teoría evaluativa y la práctica, le ofrecemos juicios de valor teórico con la mención de instrumentos y consejos que previsiblemente habrán de resultar útiles para su actuación en el aula.

Pretendemos que este informe, no se tome como elemento sancionador, sino como un instrumento al servicio de su formación y perfeccionamiento en definitiva, como un instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza.

Este informe se entiende, no como la valoración de los resultados, sino como un análisis de los procesos seguidos con el fin de optimizarlos.

El fin último de este informe es ayudarle a reflexionar sobre su práctica, a través de la descripción de su actuación en la clase.

Con estas cuestiones lo que se pretende es ayudar a guiar la acción y a abrir nuevas vías de reflexión, y basándose en esta reflexión "modificar", o "continuar" con su forma de enseñar.

Se ofrece este informe como una herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula.

Si conseguimos que este informe le sea de utilidad a la hora de llevar a cabo su actividad como docente podremos decir que nuestro esfuerzo y dedicación habrán valido la pena.

MATERIA : CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Para afianzar conceptos como son el día de la semana, día del mes, y mes en el que nos encontramos, la actuación de usted, ha sido en primer lugar observar el proceso que están siguiendo los niños , deteniéndose cuando observa que algo no está claro. Ha creado situaciones que han ayudado a los niños a reflexionar sobre lo que estaban haciendo, y sobre cómo lo estaban haciendo, en definitiva ha fomentado con su conducta un aprendizaje significativo en oposición al repetitivo, memorístico y mecánico. Así mismo, el clima que se respiraba en clase era de confianza respeto y seguridad, en definitiva un clima afectivo positivo que favorecía la comunicación, la participación y la construcción del conocimiento por parte de todos los implicados en este proceso.

Durante la impartición de las clases en esta materia de C. del Medio, usted con su conducta crea en el aula un grupo humano cohesionado porque es capaz de crear un clima afectivo positivo y establece relaciones de comunicación entre todos los miembros del grupo.

También actúa en esta materia como mediador de aprendizajes significativos con su conducta, pues crea situaciones que le permiten a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje; no se queda en su mesa sentado sin saber qué ocurre en la clase, sino que sigue el ritmo de cada uno observando el proceso y deteniéndose en aquellos aspectos, que bien algún alumno o el grupo de la clase en general parecen no tener claros.

Así mismo, no presenta los conocimientos nuevos de forma aislada , sino que establece conexiones entre lo que los niños ya conocen y el nuevo material que van a trabajar, para que no aparezca desconectado de lo que ya saben.

MATERIA: LENGUAJE

Para reforzar las reglas de ortografía que ya conocían, mejorar la caligrafía, y conocer nuevas formas de expresión, la actuación que usted ha tenido ha sido en primer lugar crear un clima afectivo positivo, planificar el trabajo, establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que el niño ya tenía; así mismo ha creado situaciones que les ha permitido a los alumnos que piensen y reflexionen sobre lo que estaban haciendo y sobre el proceso que estaban siguiendo.

También actúa como mediador de aprendizajes significativos como lo demuestra la aparición de conductas como son, plantear problemas, establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya tienen, planificar e intervenir en el trabajo intelectual, observar el proceso y detenerse en aquellos aspectos que parecen no estar claros, crear situaciones que le permitan a los alumnos reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, o utilizar de forma flexible los recursos didácticos que tiene a su alcance. Sin embargo no favorece la creación en su clase de un grupo humano cohesionado, ya que solo se dan en usted una de las conductas que definen dicha categoría, como es la de crear un clima afectivo positivo; según los datos recogidos de su actuación en esta materia en tendemos que no fomenta la interacción en su clase.

MATERIA: E. PLÁSTICA

Para que los niños aprendan a elaborar carteles y desarrollen la imaginación, la conducta predominante en usted ha sido la de favorecer la comunicación informal, con una actitud abierta y flexible que ha permitido la comunicación entre todos, incluso el trabajo en conjunto de los dos grupos de 2° de primaria. Sin embargo hemos podido constatar que no actúa como mediador de aprendizajes significativos, ni fomenta la creación en su clase de un grupo humano cohesionado, por lo que entendemos que no favorece con su actuación en esta materia la interacción en la clase, lo cual nos viene a demostrar de nuevo que para que se produzca interacción y ésta resulte significativa, "no basta con colocar a todos los niños juntos" como han hecho usted y su compañero, sino que su actuación es la principal responsable para que se produzca o no interacción.

CONCLUSIONES FINALES:

1.- No podemos diferenciar su actuación en función de las materias impartidas pues en todas las que ha sido observado, C. Medio, Lenguaje, y E. Plástica, han destacado las mismas conductas, estas son, crear un clima afectivo positivo, y establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que los niños ya tenían.

2.- No podemos extraer patrones secuenciales de su conducta pues éstos son diferentes en cada situación. Sólo podemos destacar que después de las conductas señaladas anteriormente, son crear un clima afectivo positivo, y establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que los niños ya tienen, usted observa el proceso y se detiene en aquellos aspectos que parecen estar menos claros o plantea preguntas o problemas que le hacen reflexionar sobre lo que están haciendo.

3.- Por último hacerle saber que en la mayor parte de su actuación en clase usted se dirige a la clase como gran grupo, después se dedica a resolver problemas individualmente, y por último, la menor parte del tiempo la dedica a atender a algún grupo de trabajo en particular. Esto es así en las tres materias en las que ha sido observado.