

Rojo

Tesis
0524
24
T. 2

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



UNIVERSIDAD DE GRANADA
23 OCT. 2001
COMISION DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Tomo II: Anexos

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
GRANADA
Nº b. 13383401
Nº i. 15722703

María Purificación Pérez García

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

***LA TAREA SUPERVISORA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS
ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: UN MODELO REFLEXIVO DE
SUPERVISIÓN***

TOMO II: ANEXOS

Tesis presentada por María Purificación Pérez García, para aspirar al grado de Doctora,
dirigida por el Dr. Pedro S. de Vicente Rodríguez

Granada, Octubre de 2001



INDICE

ANEXO I: Análisis estadísticos.

ANEXO II: Entrevistas de los estudios de caso.

ANEXO III: Reducción de datos cualitativos.

ANEXO I

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Análisis descriptivos del sector alumnos

Estadísticos

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
N	Válidos	152	152	152	152	152	152	152
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.2566	2.2039	2.0855	2.0000	1.9605	1.9474	1.7500
Mediana		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000
Moda		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00
Desv. típ.		.8496	.9014	.9829	.9279	.8603	.8441	.7994
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
N	Válidos	152	152	152	152	152	152	152
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.0592	2.0132	1.7434	2.1711	1.5526	1.8421	2.4079
Mediana		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	1.0000	2.0000	2.0000
Moda		2.00	2.00	1.00	2.00	1.00	1.00	3.00
Desv. típ.		.8857	.8914	.8802	.9475	.7956	.9357	.9924
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21
N	Válidos	152	152	152	152	152	152	152
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.0921	2.2895	1.9276	2.2303	2.0789	2.5461	1.9605
Mediana		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	3.0000	2.0000
Moda		2.00	3.00	1.00	2.00	2.00	3.00	2.00
Desv. típ.		.9232	.9740	.9214	.9312	.9245	.9549	.8526
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28
N	Válidos	152	152	152	152	152	152	152
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		1.9079	2.0329	1.8355	1.9868	1.8750	2.0921	2.2500
Mediana		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000
Moda		2.00	2.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00
Desv. típ.		.8563	.8644	.8413	.8914	.9157	1.0317	.8859
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V29	V30	AÑO	EDAD	SEXO	EXPERI	SEC
N	Válidos	152	152	152	152	152	152	152
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.0000	2.0197	1.5329	1.0592	1.6776	1.0000	1.0000
Mediana		2.0000	2.0000	2.0000	1.0000	2.0000	1.0000	1.0000
Moda		2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	1.00	1.00
Desv. típ.		.8219	.9453	.5006	.2633	.4689	.0000	.0000
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	2.00	3.00	2.00	1.00	1.00

Estadísticos

		ESPE	COLE	DEPAR	PROVIN
N	Válidos	152	152	152	152
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.0461	1.0263	1.1184	1.0000
Mediana		3.0000	1.0000	1.0000	1.0000
Moda		1.00	1.00	1.00	1.00
Desv. típ.		1.9542	.2287	.5861	.0000
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		7.00	3.00	4.00	1.00

Tabla de frecuencia

V1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	28	18.4	18.4	18.4
	2.00	69	45.4	45.4	63.8
	3.00	43	28.3	28.3	92.1
	4.00	12	7.9	7.9	100.0
Total		152	100.0	100.0	

V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	39	25.7	25.7	25.7
	2.00	53	34.9	34.9	60.5
	3.00	50	32.9	32.9	93.4
	4.00	10	6.6	6.6	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	50	32.9	32.9	32.9
	2.00	56	36.8	36.8	69.7
	3.00	29	19.1	19.1	88.8
	4.00	17	11.2	11.2	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	53	34.9	34.9	34.9
	2.00	58	38.2	38.2	73.0
	3.00	29	19.1	19.1	92.1
	4.00	12	7.9	7.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	53	34.9	34.9	34.9
	2.00	58	38.2	38.2	73.0
	3.00	35	23.0	23.0	96.1
	4.00	6	3.9	3.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	52	34.2	34.2	34.2
	2.00	62	40.8	40.8	75.0
	3.00	32	21.1	21.1	96.1
	4.00	6	3.9	3.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	67	44.1	44.1	44.1
	2.00	61	40.1	40.1	84.2
	3.00	19	12.5	12.5	96.7
	4.00	5	3.3	3.3	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	44	28.9	28.9	28.9
	2.00	66	43.4	43.4	72.4
	3.00	31	20.4	20.4	92.8
	4.00	11	7.2	7.2	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	50	32.9	32.9	32.9
	2.00	59	38.8	38.8	71.7
	3.00	34	22.4	22.4	94.1
	4.00	9	5.9	5.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	75	49.3	49.3	49.3
	2.00	49	32.2	32.2	81.6
	3.00	20	13.2	13.2	94.7
	4.00	8	5.3	5.3	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	41	27.0	27.0	27.0
	2.00	60	39.5	39.5	66.4
	3.00	35	23.0	23.0	89.5
	4.00	16	10.5	10.5	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	94	61.8	61.8	61.8
	2.00	35	23.0	23.0	84.9
	3.00	20	13.2	13.2	98.0
	4.00	3	2.0	2.0	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	72	47.4	47.4	47.4
	2.00	40	26.3	26.3	73.7
	3.00	32	21.1	21.1	94.7
	4.00	8	5.3	5.3	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	33	21.7	21.7	21.7
	2.00	47	30.9	30.9	52.6
	3.00	49	32.2	32.2	84.9
	4.00	23	15.1	15.1	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	47	30.9	30.9	30.9
	2.00	55	36.2	36.2	67.1
	3.00	39	25.7	25.7	92.8
	4.00	11	7.2	7.2	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	39	25.7	25.7	25.7
	2.00	47	30.9	30.9	56.6
	3.00	49	32.2	32.2	88.8
	4.00	17	11.2	11.2	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	60	39.5	39.5	39.5
	2.00	53	34.9	34.9	74.3
	3.00	29	19.1	19.1	93.4
	4.00	10	6.6	6.6	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	39	25.7	25.7	25.7
	2.00	52	34.2	34.2	59.9
	3.00	48	31.6	31.6	91.4
	4.00	13	8.6	8.6	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	49	32.2	32.2	32.2
	2.00	52	34.2	34.2	66.4
	3.00	41	27.0	27.0	93.4
	4.00	10	6.6	6.6	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	23	15.1	15.1	15.1
	2.00	50	32.9	32.9	48.0
	3.00	52	34.2	34.2	82.2
	4.00	27	17.8	17.8	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	53	34.9	34.9	34.9
	2.00	57	37.5	37.5	72.4
	3.00	37	24.3	24.3	96.7
	4.00	5	3.3	3.3	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	57	37.5	37.5	37.5
	2.00	58	38.2	38.2	75.7
	3.00	31	20.4	20.4	96.1
	4.00	6	3.9	3.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	46	30.3	30.3	30.3
	2.00	63	41.4	41.4	71.7
	3.00	35	23.0	23.0	94.7
	4.00	8	5.3	5.3	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	62	40.8	40.8	40.8
	2.00	59	38.8	38.8	79.6
	3.00	25	16.4	16.4	96.1
	4.00	6	3.9	3.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	52	34.2	34.2	34.2
	2.00	59	38.8	38.8	73.0
	3.00	32	21.1	21.1	94.1
	4.00	9	5.9	5.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	65	42.8	42.8	42.8
	2.00	50	32.9	32.9	75.7
	3.00	28	18.4	18.4	94.1
	4.00	9	5.9	5.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	55	36.2	36.2	36.2
	2.00	47	30.9	30.9	67.1
	3.00	31	20.4	20.4	87.5
	4.00	19	12.5	12.5	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	32	21.1	21.1	21.1
	2.00	63	41.4	41.4	62.5
	3.00	44	28.9	28.9	91.4
	4.00	13	8.6	8.6	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	45	29.6	29.6	29.6
	2.00	68	44.7	44.7	74.3
	3.00	33	21.7	21.7	96.1
	4.00	6	3.9	3.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

V30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	53	34.9	34.9	34.9
	2.00	56	36.8	36.8	71.7
	3.00	30	19.7	19.7	91.4
	4.00	13	8.6	8.6	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

AÑO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	71	46.7	46.7	46.7
	2.00	81	53.3	53.3	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	144	94.7	94.7	94.7
	2.00	7	4.6	4.6	99.3
	3.00	1	.7	.7	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	49	32.2	32.2	32.2
	2.00	103	67.8	67.8	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

EXPERI

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	152	100.0	100.0	100.0

SEC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	152	100.0	100.0	100.0

ESPE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	59	38.8	38.8	38.8
	2.00	10	6.6	6.6	45.4
	3.00	10	6.6	6.6	52.0
	4.00	42	27.6	27.6	79.6
	5.00	5	3.3	3.3	82.9
	6.00	21	13.8	13.8	96.7
	7.00	5	3.3	3.3	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

COLE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	150	98.7	98.7	98.7
	3.00	2	1.3	1.3	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

DEPAR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	146	96.1	96.1	96.1
	4.00	6	3.9	3.9	100.0
	Total	152	100.0	100.0	

PROVIN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	152	100.0	100.0	100.0

Análisis descriptivos del sector colaboradores

Estadísticos

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
N	Válidos	76	76	76	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.5000	2.4079	2.4474	2.2368	2.4737	2.5263	2.1711
Mediana		3.0000	2.0000	3.0000	2.0000	2.5000	2.0000	2.0000
Moda		3.00	2.00	3.00	2.00	3.00	2.00	2.00
Desv. típ.		.8869	.8668	.9437	.8306	.8865	.9161	.8546
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
N	Válidos	76	76	76	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.2895	2.2632	2.0263	2.5789	2.0263	2.2368	2.7368
Mediana		2.0000	2.0000	2.0000	3.0000	2.0000	2.0000	3.0000
Moda		2.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00 ^a
Desv. típ.		.8456	.8385	.8637	1.0232	.9377	.9073	.9433
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21
N	Válidos	76	76	76	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.3684	2.6447	2.2500	2.4211	2.2895	2.8158	2.4211
Mediana		2.0000	3.0000	2.0000	2.0000	2.0000	3.0000	2.0000
Moda		2.00	3.00	2.00	2.00 ^a	2.00	3.00	2.00
Desv. típ.		1.0046	.9758	.9399	.9418	.9635	.8750	.9418
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28
N	Válidos	76	76	76	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.3816	2.4211	2.3026	2.3421	2.2237	2.5789	2.6316
Mediana		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	3.0000	3.0000
Moda		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00 ^a	3.00
Desv. típ.		.8939	.9276	.8797	.9737	.9605	1.0490	.9500
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V29	V30	AÑO	EDAD	SEXO	EXPERI	SEC
N	Válidos	76	76	76	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.4079	2.3553	1.9737	2.5395	1.6842	2.9342	2.0000
Mediana		2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	2.0000	3.0000	2.0000
Moda		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00
Desv. típ.		1.0090	.9620	.1611	.9010	.4679	.7888	.0000
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00
Máximo		4.00	4.00	2.00	4.00	2.00	5.00	2.00

Estadísticos

		ESPE	COLE	DEPAR	PROVIN
N	Válidos	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.6579	1.0263	1.0000	1.0000
Mediana		3.0000	1.0000	1.0000	1.0000
Moda		3.00	1.00	1.00	1.00
Desv. típ.		1.8443	.2294	.0000	.0000
Mínimo		1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo		9.00	3.00	1.00	1.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla de frecuencia

V1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	11	14.5	14.5	14.5
	2.00	25	32.9	32.9	47.4
	3.00	31	40.8	40.8	88.2
	4.00	9	11.8	11.8	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	9	11.8	11.8	11.8
	2.00	37	48.7	48.7	60.5
	3.00	20	26.3	26.3	86.8
	4.00	10	13.2	13.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	15	19.7	19.7	19.7
	2.00	21	27.6	27.6	47.4
	3.00	31	40.8	40.8	88.2
	4.00	9	11.8	11.8	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	13	17.1	17.1	17.1
	2.00	38	50.0	50.0	67.1
	3.00	19	25.0	25.0	92.1
	4.00	6	7.9	7.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	11	14.5	14.5	14.5
	2.00	27	35.5	35.5	50.0
	3.00	29	38.2	38.2	88.2
	4.00	9	11.8	11.8	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	9	11.8	11.8	11.8
	2.00	31	40.8	40.8	52.6
	3.00	23	30.3	30.3	82.9
	4.00	13	17.1	17.1	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	17	22.4	22.4	22.4
	2.00	34	44.7	44.7	67.1
	3.00	20	26.3	26.3	93.4
	4.00	5	6.6	6.6	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	10	13.2	13.2	13.2
	2.00	43	56.6	56.6	69.7
	3.00	14	18.4	18.4	88.2
	4.00	9	11.8	11.8	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	12	15.8	15.8	15.8
	2.00	39	51.3	51.3	67.1
	3.00	18	23.7	23.7	90.8
	4.00	7	9.2	9.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	21	27.6	27.6	27.6
	2.00	38	50.0	50.0	77.6
	3.00	11	14.5	14.5	92.1
	4.00	6	7.9	7.9	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	14	18.4	18.4	18.4
	2.00	20	26.3	26.3	44.7
	3.00	26	34.2	34.2	78.9
	4.00	16	21.1	21.1	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	25	32.9	32.9	32.9
	2.00	31	40.8	40.8	73.7
	3.00	13	17.1	17.1	90.8
	4.00	7	9.2	9.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	14	18.4	18.4	18.4
	2.00	40	52.6	52.6	71.1
	3.00	12	15.8	15.8	86.8
	4.00	10	13.2	13.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	7	9.2	9.2	9.2
	2.00	25	32.9	32.9	42.1
	3.00	25	32.9	32.9	75.0
	4.00	19	25.0	25.0	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	17	22.4	22.4	22.4
	2.00	26	34.2	34.2	56.6
	3.00	21	27.6	27.6	84.2
	4.00	12	15.8	15.8	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	10	13.2	13.2	13.2
	2.00	24	31.6	31.6	44.7
	3.00	25	32.9	32.9	77.6
	4.00	17	22.4	22.4	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	18	23.7	23.7	23.7
	2.00	29	38.2	38.2	61.8
	3.00	21	27.6	27.6	89.5
	4.00	8	10.5	10.5	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	14	18.4	18.4	18.4
	2.00	26	34.2	34.2	52.6
	3.00	26	34.2	34.2	86.8
	4.00	10	13.2	13.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	17	22.4	22.4	22.4
	2.00	30	39.5	39.5	61.8
	3.00	19	25.0	25.0	86.8
	4.00	10	13.2	13.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	7	9.2	9.2	9.2
	2.00	16	21.1	21.1	30.3
	3.00	37	48.7	48.7	78.9
	4.00	16	21.1	21.1	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	13	17.1	17.1	17.1
	2.00	29	38.2	38.2	55.3
	3.00	23	30.3	30.3	85.5
	4.00	11	14.5	14.5	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	12	15.8	15.8	15.8
	2.00	32	42.1	42.1	57.9
	3.00	23	30.3	30.3	88.2
	4.00	9	11.8	11.8	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	11	14.5	14.5	14.5
	2.00	34	44.7	44.7	59.2
	3.00	19	25.0	25.0	84.2
	4.00	12	15.8	15.8	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	14	18.4	18.4	18.4
	2.00	32	42.1	42.1	60.5
	3.00	23	30.3	30.3	90.8
	4.00	7	9.2	9.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	17	22.4	22.4	22.4
	2.00	26	34.2	34.2	56.6
	3.00	23	30.3	30.3	86.8
	4.00	10	13.2	13.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	18	23.7	23.7	23.7
	2.00	33	43.4	43.4	67.1
	3.00	15	19.7	19.7	86.8
	4.00	10	13.2	13.2	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	14	18.4	18.4	18.4
	2.00	22	28.9	28.9	47.4
	3.00	22	28.9	28.9	76.3
	4.00	18	23.7	23.7	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	10	13.2	13.2	13.2
	2.00	23	30.3	30.3	43.4
	3.00	28	36.8	36.8	80.3
	4.00	15	19.7	19.7	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	15	19.7	19.7	19.7
	2.00	29	38.2	38.2	57.9
	3.00	18	23.7	23.7	81.6
	4.00	14	18.4	18.4	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

V30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	15	19.7	19.7	19.7
	2.00	30	39.5	39.5	59.2
	3.00	20	26.3	26.3	85.5
	4.00	11	14.5	14.5	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

AÑO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	2	2.6	2.6	2.6
	2.00	74	97.4	97.4	100.0
	Total	76	100.0	100.0	

Análisis descriptivos del sector supervisores

Estadísticos

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
N	Válidos	22	22	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.0909	3.0455	3.0455	2.8182	2.7727	2.8636	2.5455
Mediana		3.0000	3.0000	3.0000	3.0000	3.0000	3.0000	2.0000
Moda		3.00	3.00	3.00	3.00	2.00 ^a	3.00	2.00
Desv. típ.		.6838	.7222	.6530	.7327	.7516	.6396	.8004
Mínimo		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
N	Válidos	22	22	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.7273	2.7273	2.2727	2.8636	2.4545	2.2273	2.9091
Mediana		3.0000	3.0000	2.0000	3.0000	2.0000	2.0000	3.0000
Moda		3.00	3.00	2.00	3.00	2.00	2.00	3.00
Desv. típ.		.8270	.7025	.6311	.7102	.9117	.6853	.5264
Mínimo		1.00	2.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00

Estadísticos

		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21
N	Válidos	22	22	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.0000	3.2727	2.6364	2.9545	2.8636	3.3636	2.5000
Mediana		3.0000	3.0000	2.5000	3.0000	3.0000	3.0000	2.5000
Moda		3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00 ^a	2.00 ^a
Desv. típ.		.6172	.7025	.8477	.7222	.7743	.6580	.5118
Mínimo		2.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00

Estadísticos

		V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28
N	Válidos	22	22	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		2.6364	2.5909	2.5909	2.7727	2.7727	3.0000	3.2273
Mediana		3.0000	3.0000	2.5000	3.0000	3.0000	3.0000	3.0000
Moda		2.00 ^a	3.00	2.00	2.00 ^a	2.00 ^a	3.00	3.00
Desv. típ.		.6580	.5903	.6661	.7516	.7516	.8165	.6119
Mínimo		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
Máximo		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Estadísticos

		V29	V30	AÑO	EDAD	SEXO	EXPERI	SEC
N	Válidos	22	22	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.0455	2.9545	2.0000	3.2727	1.5909	3.2273	3.0000
Mediana		3.0000	3.0000	2.0000	4.0000	2.0000	3.5000	3.0000
Moda		3.00	2.00	2.00	4.00	2.00	4.00	3.00
Desv. típ.		.7222	.8439	.0000	.9351	.5032	.8691	.0000
Mínimo		2.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	3.00
Máximo		4.00	4.00	2.00	4.00	2.00	4.00	3.00

Estadísticos

		ESPE	COLE	DEPAR	PROVIN
N	Válidos	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0
Media		6.6818	4.0000	5.9091	1.0000
Mediana		8.0000	4.0000	5.0000	1.0000
Moda		9.00	4.00	2.00	1.00
Desv. típ.		2.5145	.0000	3.5309	.0000
Mínimo		2.00	4.00	2.00	1.00
Máximo		9.00	4.00	13.00	1.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla de frecuencia

V1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2.00	4	18.2	18.2	18.2
3.00	12	54.5	54.5	72.7
4.00	6	27.3	27.3	100.0
Total	22	100.0	100.0	

V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	5	22.7	22.7	22.7
	3.00	11	50.0	50.0	72.7
	4.00	6	27.3	27.3	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	4	18.2	18.2	18.2
	3.00	13	59.1	59.1	77.3
	4.00	5	22.7	22.7	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	8	36.4	36.4	36.4
	3.00	10	45.5	45.5	81.8
	4.00	4	18.2	18.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	9	40.9	40.9	40.9
	3.00	9	40.9	40.9	81.8
	4.00	4	18.2	18.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	6	27.3	27.3	27.3
	3.00	13	59.1	59.1	86.4
	4.00	3	13.6	13.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	1	4.5	4.5	4.5
	2.00	11	50.0	50.0	54.5
	3.00	7	31.8	31.8	86.4
	4.00	3	13.6	13.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	1	4.5	4.5	4.5
	2.00	8	36.4	36.4	40.9
	3.00	9	40.9	40.9	81.8
	4.00	4	18.2	18.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	9	40.9	40.9	40.9
	3.00	10	45.5	45.5	86.4
	4.00	3	13.6	13.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	1	4.5	4.5	4.5
	2.00	15	68.2	68.2	72.7
	3.00	5	22.7	22.7	95.5
	4.00	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	7	31.8	31.8	31.8
	3.00	11	50.0	50.0	81.8
	4.00	4	18.2	18.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	3	13.6	13.6	13.6
	2.00	9	40.9	40.9	54.5
	3.00	7	31.8	31.8	86.4
	4.00	3	13.6	13.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	3	13.6	13.6	13.6
	2.00	11	50.0	50.0	63.6
	3.00	8	36.4	36.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	4	18.2	18.2	18.2
	3.00	16	72.7	72.7	90.9
	4.00	2	9.1	9.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	4	18.2	18.2	18.2
	3.00	14	63.6	63.6	81.8
	4.00	4	18.2	18.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	3	13.6	13.6	13.6
	3.00	10	45.5	45.5	59.1
	4.00	9	40.9	40.9	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	1	4.5	4.5	4.5
	2.00	10	45.5	45.5	50.0
	3.00	7	31.8	31.8	81.8
	4.00	4	18.2	18.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	6	27.3	27.3	27.3
	3.00	11	50.0	50.0	77.3
	4.00	5	22.7	22.7	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	8	36.4	36.4	36.4
	3.00	9	40.9	40.9	77.3
	4.00	5	22.7	22.7	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V20

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	2	9.1	9.1	9.1
	3.00	10	45.5	45.5	54.5
	4.00	10	45.5	45.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V21

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	11	50.0	50.0	50.0
	3.00	11	50.0	50.0	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	10	45.5	45.5	45.5
	3.00	10	45.5	45.5	90.9
	4.00	2	9.1	9.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V23

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	10	45.5	45.5	45.5
	3.00	11	50.0	50.0	95.5
	4.00	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V24

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	11	50.0	50.0	50.0
	3.00	9	40.9	40.9	90.9
	4.00	2	9.1	9.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	9	40.9	40.9	40.9
	3.00	9	40.9	40.9	81.8
	4.00	4	18.2	18.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	9	40.9	40.9	40.9
	3.00	9	40.9	40.9	81.8
	4.00	4	18.2	18.2	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	7	31.8	31.8	31.8
	3.00	8	36.4	36.4	68.2
	4.00	7	31.8	31.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	2	9.1	9.1	9.1
	3.00	13	59.1	59.1	68.2
	4.00	7	31.8	31.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V29

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	5	22.7	22.7	22.7
	3.00	11	50.0	50.0	72.7
	4.00	6	27.3	27.3	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

V30

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	8	36.4	36.4	36.4
	3.00	7	31.8	31.8	68.2
	4.00	7	31.8	31.8	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

AÑO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	22	100.0	100.0	100.0

EDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	1	4.5	4.5	4.5
	2.00	4	18.2	18.2	22.7
	3.00	5	22.7	22.7	45.5
	4.00	12	54.5	54.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	9	40.9	40.9	40.9
	2.00	13	59.1	59.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

EXPERI

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	6	27.3	27.3	27.3
	3.00	5	22.7	22.7	50.0
	4.00	11	50.0	50.0	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

SEC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3.00	22	100.0	100.0	100.0

ESPE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	2	9.1	9.1	9.1
	3.00	1	4.5	4.5	13.6
	4.00	3	13.6	13.6	27.3
	5.00	1	4.5	4.5	31.8
	6.00	2	9.1	9.1	40.9
	7.00	1	4.5	4.5	45.5
	8.00	4	18.2	18.2	63.6
	9.00	8	36.4	36.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

COLE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4.00	22	100.0	100.0	100.0

DEPAR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2.00	4	18.2	18.2	18.2
	3.00	3	13.6	13.6	31.8
	4.00	3	13.6	13.6	45.5
	5.00	3	13.6	13.6	59.1
	6.00	1	4.5	4.5	63.6
	7.00	1	4.5	4.5	68.2
	8.00	1	4.5	4.5	72.7
	9.00	1	4.5	4.5	77.3
	10.00	2	9.1	9.1	86.4
	11.00	1	4.5	4.5	90.9
	12.00	1	4.5	4.5	95.5
	13.00	1	4.5	4.5	100.0
Total		22	100.0	100.0	

PROVIN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.00	22	100.0	100.0	100.0

Alfa de Cronbach del sector alumnos

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V1	2,2566	,8496	152,0
2.	V2	2,2039	,9014	152,0
3.	V3	2,0855	,9829	152,0
4.	V4	2,0000	,9279	152,0
5.	V5	1,9605	,8603	152,0
6.	V6	1,9474	,8441	152,0
7.	V7	1,7500	,7994	152,0
8.	V8	2,0592	,8857	152,0
9.	V9	2,0132	,8914	152,0
10.	V10	1,7434	,8802	152,0
11.	V11	2,1711	,9475	152,0
12.	V12	1,5526	,7956	152,0
13.	V13	1,8421	,9357	152,0
14.	V14	2,4079	,9924	152,0
15.	V15	2,0921	,9232	152,0
16.	V16	2,2895	,9740	152,0
17.	V17	1,9276	,9214	152,0
18.	V18	2,2303	,9312	152,0
19.	V19	2,0789	,9245	152,0
20.	V20	2,5461	,9549	152,0
21.	V21	1,9605	,8526	152,0
22.	V22	1,9079	,8563	152,0
23.	V23	2,0329	,8644	152,0
24.	V24	1,8355	,8413	152,0
25.	V25	1,9868	,8914	152,0
26.	V26	1,8750	,9157	152,0
27.	V27	2,0921	1,0317	152,0
28.	V28	2,2500	,8859	152,0
29.	V29	2,0000	,8219	152,0
30.	V30	2,0197	,9453	152,0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 152,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
	61,1184	339,6548	18,4297	30		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	2,0373	1,5526	2,5461	,9934	1,6398	,0417
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,8149	,6330	1,0643	,4313	1,6814	,0107

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
V1	58,8618	317,7755	,6985	,6745	,9584
V2	58,9145	317,3370	,6697	,6415	,9586
V3	59,0329	312,9857	,7390	,6511	,9580
V4	59,1184	317,5091	,6437	,5656	,9588
V5	59,1579	318,8756	,6522	,5888	,9587
V6	59,1711	319,2553	,6527	,6160	,9587
V7	59,3684	320,8965	,6326	,6076	,9589
V8	59,0592	320,0163	,5949	,5495	,9591
V9	59,1053	316,4524	,7066	,6620	,9583
V10	59,3750	320,7127	,5762	,5936	,9593
V11	58,9474	317,0833	,6423	,6304	,9588
V12	59,5658	324,2870	,5142	,5587	,9597
V13	59,2763	318,7311	,6000	,6151	,9591
V14	58,7105	316,5117	,6275	,6426	,9589
V15	59,0263	316,2245	,6876	,6377	,9584
V16	58,8289	316,1957	,6498	,6527	,9587
V17	59,1908	320,9766	,5400	,5026	,9596
V18	58,8882	313,3848	,7705	,6915	,9578
V19	59,0395	314,2501	,7490	,7247	,9580
V20	58,5724	321,9153	,4911	,4644	,9600
V21	59,1579	320,0544	,6187	,5427	,9590
V22	59,2105	318,4190	,6709	,6301	,9586
V23	59,0855	318,9397	,6467	,5494	,9587
V24	59,2829	317,8333	,7038	,6952	,9584
V25	59,1316	316,4064	,7081	,6624	,9583
V26	59,2434	316,0662	,6987	,7576	,9583
V27	59,0263	316,4099	,6043	,5975	,9592
V28	58,8684	316,4064	,7128	,6611	,9583
V29	59,1184	317,2707	,7414	,6923	,9581
V30	59,0987	315,5995	,6896	,6743	,9584

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients 30 items

Alpha = ,9600

Standardized item alpha = ,9603

Alfa de Cronbach del sector colaboradores

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V1	2,5000	,8869	76,0
2.	V2	2,4079	,8668	76,0
3.	V3	2,4474	,9437	76,0
4.	V4	2,2368	,8306	76,0
5.	V5	2,4737	,8865	76,0
6.	V6	2,5263	,9161	76,0
7.	V7	2,1711	,8546	76,0
8.	V8	2,2895	,8456	76,0
9.	V9	2,2632	,8385	76,0
10.	V10	2,0263	,8637	76,0
11.	V11	2,5789	1,0232	76,0
12.	V12	2,0263	,9377	76,0
13.	V13	2,2368	,9073	76,0
14.	V14	2,7368	,9433	76,0
15.	V15	2,3684	1,0046	76,0
16.	V16	2,6447	,9758	76,0
17.	V17	2,2500	,9399	76,0
18.	V18	2,4211	,9418	76,0
19.	V19	2,2895	,9635	76,0
20.	V20	2,8158	,8750	76,0
21.	V21	2,4211	,9418	76,0
22.	V22	2,3816	,8939	76,0
23.	V23	2,4211	,9276	76,0
24.	V24	2,3026	,8797	76,0
25.	V25	2,3421	,9737	76,0
26.	V26	2,2237	,9605	76,0
27.	V27	2,5789	1,0490	76,0
28.	V28	2,6316	,9500	76,0
29.	V29	2,4079	1,0090	76,0
30.	V30	2,3553	,9620	76,0

* * * Warning * * * Determinant of matrix is close to zero: 1,038E-17

Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA
are meaningless and printed as .

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 76,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	71,7763	467,5893	21,6238	30

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	2,3925	2,0263	2,8158	,7895	1,3896	,0343

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,8614	,6898	1,1004	,4105	1,5951	,0112

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
V1	69,2763	437,2426	,7969	.	,9764
V2	69,3684	438,8225	,7714	.	,9765
V3	69,3289	438,4904	,7137	.	,9768
V4	69,5395	443,0251	,6828	.	,9769
V5	69,3026	435,8939	,8350	.	,9762
V6	69,2500	437,4967	,7633	.	,9765
V7	69,6053	440,2154	,7430	.	,9766
V8	69,4868	443,0798	,6684	.	,9770
V9	69,5132	438,5198	,8077	.	,9763
V10	69,7500	440,5633	,7248	.	,9767
V11	69,1974	439,0405	,6414	.	,9772
V12	69,7500	439,5233	,6915	.	,9769
V13	69,5395	437,6118	,7680	.	,9765
V14	69,0395	434,6518	,8148	.	,9763
V15	69,4079	439,3647	,6463	.	,9772
V16	69,1316	431,2625	,8729	.	,9759
V17	69,5263	438,9460	,7049	.	,9768
V18	69,3553	431,1921	,9079	.	,9758
V19	69,4868	432,0932	,8629	.	,9760
V20	68,9605	445,2918	,5831	.	,9774
V21	69,3553	437,2988	,7465	.	,9766
V22	69,3947	439,5221	,7275	.	,9767
V23	69,3553	434,8454	,8242	.	,9762
V24	69,4737	436,4926	,8249	.	,9762
V25	69,4342	432,8889	,8330	.	,9762
V26	69,5526	435,8239	,7690	.	,9765
V27	69,1974	433,8405	,7471	.	,9767
V28	69,1447	435,0321	,7988	.	,9763
V29	69,3684	430,9825	,8495	.	,9761
V30	69,4211	439,2870	,6789	.	,9770

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients 30 items

Alpha = ,9773

Standardized item alpha = ,9775

Alfa de Cronbach del sector supervisores

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V1	3,0909	,6838	22,0
2.	V2	3,0455	,7222	22,0
3.	V3	3,0455	,6530	22,0
4.	V4	2,8182	,7327	22,0
5.	V5	2,7727	,7516	22,0
6.	V6	2,8636	,6396	22,0
7.	V7	2,5455	,8004	22,0
8.	V8	2,7273	,8270	22,0
9.	V9	2,7273	,7025	22,0
10.	V10	2,2727	,6311	22,0
11.	V11	2,8636	,7102	22,0
12.	V12	2,4545	,9117	22,0
13.	V13	2,2273	,6853	22,0
14.	V14	2,9091	,5264	22,0
15.	V15	3,0000	,6172	22,0
16.	V16	3,2727	,7025	22,0
17.	V17	2,6364	,8477	22,0
18.	V18	2,9545	,7222	22,0
19.	V19	2,8636	,7743	22,0
20.	V20	3,3636	,6580	22,0
21.	V21	2,5000	,5118	22,0
22.	V22	2,6364	,6580	22,0
23.	V23	2,5909	,5903	22,0
24.	V24	2,5909	,6661	22,0
25.	V25	2,7727	,7516	22,0
26.	V26	2,7727	,7516	22,0
27.	V27	3,0000	,8165	22,0
28.	V28	3,2273	,6119	22,0
29.	V29	3,0455	,7222	22,0
30.	V30	2,9545	,8439	22,0

* * * Warning * * * Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA
are meaningless and printed as .

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 22,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	84,5455	167,4978	12,9421	30

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	2,8182	2,2273	3,3636	1,1364	1,5102	,0747

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,5088	,2619	,8312	,5693	3,1736	,0174

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
V1	81,4545	156,6407	,6070	.	,9379
V2	81,5000	160,4524	,3565	.	,9406
V3	81,5000	154,0714	,8019	.	,9360
V4	81,7273	153,4459	,7446	.	,9363
V5	81,7727	157,2316	,5147	.	,9389
V6	81,6818	156,7035	,6485	.	,9375
V7	82,0000	158,6667	,4062	.	,9403
V8	81,8182	159,4892	,3506	.	,9410
V9	81,8182	158,4416	,4842	.	,9392
V10	82,2727	156,5887	,6655	.	,9374
V11	81,6818	158,9892	,4469	.	,9396
V12	82,0909	152,3723	,6351	.	,9376
V13	82,3182	157,1797	,5731	.	,9382
V14	81,6364	160,2424	,5237	.	,9388
V15	81,5455	157,1169	,6463	.	,9376
V16	81,2727	162,3030	,2627	.	,9415
V17	81,9091	152,2771	,6932	.	,9368
V18	81,5909	155,5866	,6321	.	,9376
V19	81,6818	153,0844	,7209	.	,9365
V20	81,1818	161,0130	,3624	.	,9403
V21	82,0455	160,9978	,4803	.	,9392
V22	81,9091	156,1818	,6618	.	,9374
V23	81,9545	157,2835	,6663	.	,9375
V24	81,9545	154,8074	,7388	.	,9366
V25	81,7727	158,2792	,4576	.	,9395
V26	81,7727	156,3745	,5617	.	,9384
V27	81,5455	155,5931	,5517	.	,9385
V28	81,3182	157,2749	,6417	.	,9377
V29	81,5000	155,5000	,6371	.	,9375
V30	81,5909	151,0152	,7604	.	,9359

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients 30 items

Alpha = ,9402 Standardized item alpha = ,9418

Análisis de fiabilidad dos mitades del sector alumnos

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

Reliability Coefficients

N of Cases =	152,0	N of Items =	30
Correlation between forms =	,8773	Equal-length Spearman-Brown =	,9346
Guttman Split-half =	,9342	Unequal-length Spearman-Brown =	,9346
15 Items in part 1		15 Items in part 2	
Alpha for part 1 =	,9227	Alpha for part 2 =	,9304

Análisis de fiabilidad dos mitades del sector colaboradores

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

Reliability Coefficients

N of Cases =	76,0	N of Items =	30
Correlation between forms =	,9008	Equal-length Spearman-Brown =	,9478
Guttman Split-half =	,9452	Unequal-length Spearman-Brown =	,9478
15 Items in part 1		15 Items in part 2	
Alpha for part 1 =	,9526	Alpha for part 2 =	,9645

Análisis de fiabilidad dos mitades del sector supervisores

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

Reliability Coefficients

N of Cases =	22,0	N of Items =	30
Correlation between forms =	,7701	Equal-length Spearman-Brown =	,8701
Guttman Split-half =	,8694	Unequal-length Spearman-Brown =	,8701
15 Items in part 1		15 Items in part 2	
Alpha for part 1 =	,8896	Alpha for part 2 =	,9069

Análisis de fiabilidad dos mitades de todos los sectores

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

Reliability Coefficients

N of Cases =	250,0	N of Items =	30
Correlation between forms =	,8964	Equal-length Spearman-Brown =	,9454
Guttman Split-half =	,9443	Unequal-length Spearman-Brown =	,9454
15 Items in part 1		15 Items in part 2	
Alpha for part 1 =	,9401	Alpha for part 2 =	,9498

ANOVA de un factor entre los sectores

Descriptivos

MED_TEST

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1,00	152	2,0373	,6143	4,983E-02	1,9388	2,1357
2,00	76	2,3925	,7208	8,268E-02	2,2278	2,5573
3,00	22	2,8182	,4314	9,198E-02	2,6269	3,0095
Total	250	2,2140	,6798	4,299E-02	2,1293	2,2987

Descriptivos

MED_TEST

	Mínimo	Máximo
1,00	1,00	3,67
2,00	1,00	3,90
3,00	2,00	3,60
Total	1,00	3,90

Prueba de homogeneidad de varianzas

MED_TEST

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,958	2	247	,020

ANOVA

MED_TEST

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	15,200	2	7,600	18,799	,000
Intra-grupos	99,861	247	,404		
Total	115,061	249			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: MED_TEST

	(I) SEC	(J) SEC	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD de Tukey	1,00	2,00	-,3553*	8,933E-02	,000	-,5646	-,1459
		3,00	-,7809*	,1450	,000	-1,1208	-,4410
	2,00	1,00	,3553*	8,933E-02	,000	,1459	,5646
		3,00	-,4256*	,1539	,016	-,7864	-6,49E-02
	3,00	1,00	,7809*	,1450	,000	,4410	1,1208
		2,00	,4256*	,1539	,016	6,486E-02	,7864
Scheffé	1,00	2,00	-,3553*	8,933E-02	,000	-,5752	-,1353
		3,00	-,7809*	,1450	,000	-1,1381	-,4237
	2,00	1,00	,3553*	8,933E-02	,000	,1353	,5752
		3,00	-,4256*	,1539	,023	-,8047	-4,65E-02
	3,00	1,00	,7809*	,1450	,000	,4237	1,1381
		2,00	,4256*	,1539	,023	4,654E-02	,8047
Bonferroni	1,00	2,00	-,3553*	8,933E-02	,000	-,5706	-,1399
		3,00	-,7809*	,1450	,000	-1,1305	-,4313
	2,00	1,00	,3553*	8,933E-02	,000	,1399	,5706
		3,00	-,4256*	,1539	,018	-,7967	-5,46E-02
	3,00	1,00	,7809*	,1450	,000	,4313	1,1305
		2,00	,4256*	,1539	,018	5,459E-02	,7967
C de Dunnett	1,00	2,00	-,3553*	8,933E-02		-,5849	-,1257
		3,00	-,7809*	,1450		-1,0404	-,5214
	2,00	1,00	,3553*	8,933E-02		,1257	,5849
		3,00	-,4256*	,1539		-,7302	-,1211
	3,00	1,00	,7809*	,1450		,5214	1,0404
		2,00	,4256*	,1539		,1211	,7302

*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Subconjuntos homogéneos

MED_TEST

SEC	N	Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
HSD de Tukey ^{a,b}	1,00	152	2,0373	
	2,00	76		2,3925
	3,00	22		2,8182
	Sig.		1,000	1,000
Scheffé ^{a,b}	1,00	152	2,0373	
	2,00	76		2,3925
	3,00	22		2,8182
	Sig.		1,000	1,000

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 46,018.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Tablas de contingencia de la variable cluster con cada variable

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Número inicial de casos * V1	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V2	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V3	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V4	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V5	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V6	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V7	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V8	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V9	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V10	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V11	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V12	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V13	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V14	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V15	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V16	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V17	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V18	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V19	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V20	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V21	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V22	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V23	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V24	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V25	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V26	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Número inicial de casos * V27	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V28	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V29	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%
Número inicial de casos * V30	152	100,0%	0	,0%	152	100,0%

Número inicial de casos * V1

Tabla de contingencia

			V1				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	28	53	13	1	95
		Frecuencia esperada	17,5	43,1	26,9	7,5	95,0
		% de Número inicial de casos	29,5%	55,8%	13,7%	1,1%	100,0%
		% de V1	100,0%	76,8%	30,2%	8,3%	62,5%
	2	Recuento	0	16	30	11	57
		Frecuencia esperada	10,5	25,9	16,1	4,5	57,0
		% de Número inicial de casos	,0%	28,1%	52,6%	19,3%	100,0%
		% de V1	,0%	23,2%	69,8%	91,7%	37,5%
Total		Recuento	28	69	43	12	152
		Frecuencia esperada	28,0	69,0	43,0	12,0	152,0
		% de Número inicial de casos	18,4%	45,4%	28,3%	7,9%	100,0%
		% de V1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56,954 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	66,796	3	,000
Asociación lineal por lineal	54,323	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,50.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,600	,049	9,181	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,605	,051	9,302	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V2

Tabla de contingencia

			V2				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	38	41	14	2	95
		Frecuencia esperada	24,4	33,1	31,3	6,3	95,0
		% de Número inicial de casos	40,0%	43,2%	14,7%	2,1%	100,0%
		% de V2	97,4%	77,4%	28,0%	20,0%	62,5%
	2	Recuento	1	12	36	8	57
		Frecuencia esperada	14,6	19,9	18,8	3,8	57,0
		% de Número inicial de casos	1,8%	21,1%	63,2%	14,0%	100,0%
		% de V2	2,6%	22,6%	72,0%	80,0%	37,5%
Total	Recuento	39	53	50	10	152	
	Frecuencia esperada	39,0	53,0	50,0	10,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	25,7%	34,9%	32,9%	6,6%	100,0%	
	% de V2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,401 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	65,810	3	,000
Asociación lineal por lineal	53,567	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,75.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,596	,053	9,081	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,606	,053	9,332	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V3

Tabla de contingencia

			V3				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	48	37	10	0	95
		Frecuencia esperada	31,3	35,0	18,1	10,6	95,0
		% de Número inicial de casos	50,5%	38,9%	10,5%	,0%	100,0%
		% de V3	96,0%	66,1%	34,5%	,0%	62,5%
	2	Recuento	2	19	19	17	57
		Frecuencia esperada	18,8	21,0	10,9	6,4	57,0
		% de Número inicial de casos	3,5%	33,3%	33,3%	29,8%	100,0%
		% de V3	4,0%	33,9%	65,5%	100,0%	37,5%
Total		Recuento	50	56	29	17	152
		Frecuencia esperada	50,0	56,0	29,0	17,0	152,0
		% de Número inicial de casos	32,9%	36,8%	19,1%	11,2%	100,0%
		% de V3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62,292 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	75,215	3	,000
Asociación lineal por lineal	61,812	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,38.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,640	,047	10,196	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,628	,050	9,874	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V4

Tabla de contingencia

			V5				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	50	37	7	1	95
		Frecuencia esperada	33,1	36,3	21,9	3,8	95,0
		% de Número inicial de casos	52,6%	38,9%	7,4%	1,1%	100,0%
		% de V5	94,3%	63,8%	20,0%	16,7%	62,5%
	2	Recuento	3	21	28	5	57
		Frecuencia esperada	19,9	21,8	13,1	2,3	57,0
		% de Número inicial de casos	5,3%	36,8%	49,1%	8,8%	100,0%
		% de V5	5,7%	36,2%	80,0%	83,3%	37,5%
Total	Recuento	53	58	35	6	152	
	Frecuencia esperada	53,0	58,0	35,0	6,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	34,9%	38,2%	23,0%	3,9%	100,0%	
	% de V5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	55,317 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	61,690	3	,000
Asociación lineal por lineal	52,623	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,25.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,590	,056	8,958	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,595	,055	9,069	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V6

Tabla de contingencia

		V6				Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00		
Número inicial de casos	1	Recuento	45	42	8	0	95
		Frecuencia esperada	32,5	38,8	20,0	3,8	95,0
		% de Número inicial de casos	47,4%	44,2%	8,4%	,0%	100,0%
		% de V6	86,5%	67,7%	25,0%	,0%	62,5%
	2	Recuento	7	20	24	6	57
		Frecuencia esperada	19,5	23,3	12,0	2,3	57,0
		% de Número inicial de casos	12,3%	35,1%	42,1%	10,5%	100,0%
		% de V6	13,5%	32,3%	75,0%	100,0%	37,5%
Total		Recuento	52	62	32	6	152
		Frecuencia esperada	52,0	62,0	32,0	6,0	152,0
		% de Número inicial de casos	34,2%	40,8%	21,1%	3,9%	100,0%
		% de V6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,747 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	46,068	3	,000
Asociación lineal por lineal	40,345	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,25.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,517	,061	7,395	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,502	,065	7,116	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V7

Tabla de contingencia

			V7				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	59	33	2	1	95
		Frecuencia esperada	41,9	38,1	11,9	3,1	95,0
		% de Número inicial de casos	62,1%	34,7%	2,1%	1,1%	100,0%
		% de V7	88,1%	54,1%	10,5%	20,0%	62,5%
2		Recuento	8	28	17	4	57
		Frecuencia esperada	25,1	22,9	7,1	1,9	57,0
		% de Número inicial de casos	14,0%	49,1%	29,8%	7,0%	100,0%
		% de V7	11,9%	45,9%	89,5%	80,0%	37,5%
Total		Recuento	67	61	19	5	152
		Frecuencia esperada	67,0	61,0	19,0	5,0	152,0
		% de Número inicial de casos	44,1%	40,1%	12,5%	3,3%	100,0%
		% de V7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,264 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	50,162	3	,000
Asociación lineal por lineal	42,894	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,88.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,533	,062	7,715	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,539	,062	7,831	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V8

Tabla de contingencia

		V8				Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00		
Número inicial de casos	1	Recuento	41	42	11	1	95
		Frecuencia esperada	27,5	41,3	19,4	6,9	95,0
		% de Número inicial de casos	43,2%	44,2%	11,6%	1,1%	100,0%
		% de V8	93,2%	63,6%	35,5%	9,1%	62,5%
2		Recuento	3	24	20	10	57
		Frecuencia esperada	16,5	24,8	11,6	4,1	57,0
		% de Número inicial de casos	5,3%	42,1%	35,1%	17,5%	100,0%
		% de V8	6,8%	36,4%	64,5%	90,9%	37,5%
Total		Recuento	44	66	31	11	152
		Frecuencia esperada	44,0	66,0	31,0	11,0	152,0
		% de Número inicial de casos	28,9%	43,4%	20,4%	7,2%	100,0%
		% de V8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,751 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	45,661	3	,000
Asociación lineal por lineal	40,453	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,13.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,518	,059	7,409	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,513	,060	7,311	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V9

Tabla de contingencia

			V9				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	48	36	10	1	95
		Frecuencia esperada	31,3	36,9	21,3	5,6	95,0
		% de Número inicial de casos	50,5%	37,9%	10,5%	1,1%	100,0%
		% de V9	96,0%	61,0%	29,4%	11,1%	62,5%
	2	Recuento	2	23	24	8	57
		Frecuencia esperada	18,8	22,1	12,8	3,4	57,0
		% de Número inicial de casos	3,5%	40,4%	42,1%	14,0%	100,0%
		% de V9	4,0%	39,0%	70,6%	88,9%	37,5%
Total	Recuento	50	59	34	9	152	
	Frecuencia esperada	50,0	59,0	34,0	9,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	32,9%	38,8%	22,4%	5,9%	100,0%	
	% de V9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,020 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	57,944	3	,000
Asociación lineal por lineal	49,022	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,38.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,570	,055	8,492	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,573	,055	8,568	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V10

Tabla de contingencia

			V10				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	62	26	7	0	95
		Frecuencia esperada	46,9	30,6	12,5	5,0	95,0
		% de Número inicial de casos	65,3%	27,4%	7,4%	,0%	100,0%
		% de V10	82,7%	53,1%	35,0%	,0%	62,5%
	2	Recuento	13	23	13	8	57
		Frecuencia esperada	28,1	18,4	7,5	3,0	57,0
		% de Número inicial de casos	22,8%	40,4%	22,8%	14,0%	100,0%
		% de V10	17,3%	46,9%	65,0%	100,0%	37,5%
Total	Recuento	75	49	20	8	152	
	Frecuencia esperada	75,0	49,0	20,0	8,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	49,3%	32,2%	13,2%	5,3%	100,0%	
	% de V10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,663 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	38,303	3	,000
Asociación lineal por lineal	33,979	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,474	,064	6,600	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,462	,070	6,378	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V11

Tabla de contingencia

			V11				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	37	44	12	2	95
		Frecuencia esperada	25,6	37,5	21,9	10,0	95,0
		% de Número inicial de casos	38,9%	46,3%	12,6%	2,1%	100,0%
		% de V11	90,2%	73,3%	34,3%	12,5%	62,5%
	2	Recuento	4	16	23	14	57
		Frecuencia esperada	15,4	22,5	13,1	6,0	57,0
		% de Número inicial de casos	7,0%	28,1%	40,4%	24,6%	100,0%
		% de V11	9,8%	26,7%	65,7%	87,5%	37,5%
Total	Recuento	41	60	35	16	152	
	Frecuencia esperada	41,0	60,0	35,0	16,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	27,0%	39,5%	23,0%	10,5%	100,0%	
	% de V11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,424 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	48,250	3	,000
Asociación lineal por lineal	43,388	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,00.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,536	,061	7,777	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,530	,062	7,649	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V12

Tabla de contingencia

			V12				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	76	11	8	0	95
		Frecuencia esperada	58,8	21,9	12,5	1,9	95,0
		% de Número inicial de casos	80,0%	11,6%	8,4%	,0%	100,0%
		% de V12	80,9%	31,4%	40,0%	,0%	62,5%
	2	Recuento	18	24	12	3	57
		Frecuencia esperada	35,3	13,1	7,5	1,1	57,0
		% de Número inicial de casos	31,6%	42,1%	21,1%	5,3%	100,0%
		% de V12	19,1%	68,6%	60,0%	100,0%	37,5%
Total		Recuento	94	35	20	3	152
		Frecuencia esperada	94,0	35,0	20,0	3,0	152,0
		% de Número inicial de casos	61,8%	23,0%	13,2%	2,0%	100,0%
		% de V12	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,244 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	38,806	3	,000
Asociación lineal por lineal	28,836	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,13.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,437	,071	5,950	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,469	,073	6,497	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V13

Tabla de contingencia

			V13				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	60	23	11	1	95
		Frecuencia esperada	45,0	25,0	20,0	5,0	95,0
		% de Número inicial de casos	63,2%	24,2%	11,6%	1,1%	100,0%
		% de V13	83,3%	57,5%	34,4%	12,5%	62,5%
	2	Recuento	12	17	21	7	57
		Frecuencia esperada	27,0	15,0	12,0	3,0	57,0
		% de Número inicial de casos	21,1%	29,8%	36,8%	12,3%	100,0%
		% de V13	16,7%	42,5%	65,6%	87,5%	37,5%
Total		Recuento	72	40	32	8	152
		Frecuencia esperada	72,0	40,0	32,0	8,0	152,0
		% de Número inicial de casos	47,4%	26,3%	21,1%	5,3%	100,0%
		% de V13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,093 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	34,474	3	,000
Asociación lineal por lineal	32,829	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,466	,069	6,455	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,462	,070	6,379	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V14

Tabla de contingencia

			V14				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	30	38	24	3	95
		Frecuencia esperada	20,6	29,4	30,6	14,4	95,0
		% de Número inicial de casos	31,6%	40,0%	25,3%	3,2%	100,0%
		% de V14	90,9%	80,9%	49,0%	13,0%	62,5%
	2	Recuento	3	9	25	20	57
		Frecuencia esperada	12,4	17,6	18,4	8,6	57,0
		% de Número inicial de casos	5,3%	15,8%	43,9%	35,1%	100,0%
		% de V14	9,1%	19,1%	51,0%	87,0%	37,5%
Total		Recuento	33	47	49	23	152
		Frecuencia esperada	33,0	47,0	49,0	23,0	152,0
		% de Número inicial de casos	21,7%	30,9%	32,2%	15,1%	100,0%
		% de V14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,941 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	49,382	3	,000
Asociación lineal por lineal	42,798	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,63.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,532	,060	7,703	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,531	,061	7,682	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V15

Tabla de contingencia

			V15				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	44	39	12	0	95
		Frecuencia esperada	29,4	34,4	24,4	6,9	95,0
		% de Número inicial de casos	46,3%	41,1%	12,6%	,0%	100,0%
		% de V15	93,6%	70,9%	30,8%	,0%	62,5%
	2	Recuento	3	16	27	11	57
		Frecuencia esperada	17,6	20,6	14,6	4,1	57,0
		% de Número inicial de casos	5,3%	28,1%	47,4%	19,3%	100,0%
		% de V15	6,4%	29,1%	69,2%	100,0%	37,5%
Total	Recuento	47	55	39	11	152	
	Frecuencia esperada	47,0	55,0	39,0	11,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	30,9%	36,2%	25,7%	7,2%	100,0%	
	% de V15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56,164 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	64,331	3	,000
Asociación lineal por lineal	54,684	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,13.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,602	,052	9,228	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,593	,055	9,021	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V16

Tabla de contingencia

			V16				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	35	38	20	2	95
		Frecuencia esperada	24,4	29,4	30,6	10,6	95,0
		% de Número inicial de casos	36,8%	40,0%	21,1%	2,1%	100,0%
		% de V16	89,7%	80,9%	40,8%	11,8%	62,5%
	2	Recuento	4	9	29	15	57
		Frecuencia esperada	14,6	17,6	18,4	6,4	57,0
		% de Número inicial de casos	7,0%	15,8%	50,9%	26,3%	100,0%
		% de V16	10,3%	19,1%	59,2%	88,2%	37,5%
Total	Recuento	39	47	49	17	152	
	Frecuencia esperada	39,0	47,0	49,0	17,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	25,7%	30,9%	32,2%	11,2%	100,0%	
	% de V16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	47,604 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	50,834	3	,000
Asociación lineal por lineal	43,854	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,38.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,539	,061	7,835	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,538	,062	7,820	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V17

Tabla de contingencia

			V17				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	53	28	13	1	95
		Frecuencia esperada	37,5	33,1	18,1	6,3	95,0
		% de Número inicial de casos	55,8%	29,5%	13,7%	1,1%	100,0%
		% de V17	88,3%	52,8%	44,8%	10,0%	62,5%
	2	Recuento	7	25	16	9	57
		Frecuencia esperada	22,5	19,9	10,9	3,8	57,0
		% de Número inicial de casos	12,3%	43,9%	28,1%	15,8%	100,0%
		% de V17	11,7%	47,2%	55,2%	90,0%	37,5%
Total		Recuento	60	53	29	10	152
		Frecuencia esperada	60,0	53,0	29,0	10,0	152,0
		% de Número inicial de casos	39,5%	34,9%	19,1%	6,6%	100,0%
		% de V17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,823 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	38,191	3	,000
Asociación lineal por lineal	32,029	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,75.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,461	,065	6,355	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,461	,067	6,363	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V18

Tabla de contingencia

			V18				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	38	41	16	0	95
		Frecuencia esperada	24,4	32,5	30,0	8,1	95,0
		% de Número inicial de casos	40,0%	43,2%	16,8%	,0%	100,0%
		% de V18	97,4%	78,8%	33,3%	,0%	62,5%
	2	Recuento	1	11	32	13	57
		Frecuencia esperada	14,6	19,5	18,0	4,9	57,0
		% de Número inicial de casos	1,8%	19,3%	56,1%	22,8%	100,0%
		% de V18	2,6%	21,2%	66,7%	100,0%	37,5%
Total	Recuento	39	52	48	13	152	
	Frecuencia esperada	39,0	52,0	48,0	13,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	25,7%	34,2%	31,6%	8,6%	100,0%	
	% de V18	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,326 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	77,046	3	,000
Asociación lineal por lineal	62,313	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,88.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,642	,045	10,266	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,641	,048	10,216	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V19

Tabla de contingencia

			V19				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	46	39	10	0	95
		Frecuencia esperada	30,6	32,5	25,6	6,3	95,0
		% de Número inicial de casos	48,4%	41,1%	10,5%	,0%	100,0%
		% de V19	93,9%	75,0%	24,4%	,0%	62,5%
	2	Recuento	3	13	31	10	57
		Frecuencia esperada	18,4	19,5	15,4	3,8	57,0
		% de Número inicial de casos	5,3%	22,8%	54,4%	17,5%	100,0%
		% de V19	6,1%	25,0%	75,6%	100,0%	37,5%
Total	Recuento	49	52	41	10	152	
	Frecuencia esperada	49,0	52,0	41,0	10,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	32,2%	34,2%	27,0%	6,6%	100,0%	
	% de V19	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66,124 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	74,507	3	,000
Asociación lineal por lineal	62,149	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,75.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,642	,049	10,243	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,635	,052	10,074	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V20

Tabla de contingencia

			V20				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	20	39	30	6	95
		Frecuencia esperada	14,4	31,3	32,5	16,9	95,0
		% de Número inicial de casos	21,1%	41,1%	31,6%	6,3%	100,0%
		% de V20	87,0%	78,0%	57,7%	22,2%	62,5%
	2	Recuento	3	11	22	21	57
		Frecuencia esperada	8,6	18,8	19,5	10,1	57,0
		% de Número inicial de casos	5,3%	19,3%	38,6%	36,8%	100,0%
		% de V20	13,0%	22,0%	42,3%	77,8%	37,5%
Total		Recuento	23	50	52	27	152
		Frecuencia esperada	23,0	50,0	52,0	27,0	152,0
		% de Número inicial de casos	15,1%	32,9%	34,2%	17,8%	100,0%
		% de V20	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,197 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	31,157	3	,000
Asociación lineal por lineal	27,477	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,63.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,427	,068	5,776	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,426	,069	5,772	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V21

Tabla de contingencia

		V21				Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00		
Número inicial de casos	1	Recuento	45	35	14	1	95
		Frecuencia esperada	33,1	35,6	23,1	3,1	95,0
		% de Número inicial de casos	47,4%	36,8%	14,7%	1,1%	100,0%
		% de V21	84,9%	61,4%	37,8%	20,0%	62,5%
2		Recuento	8	22	23	4	57
		Frecuencia esperada	19,9	21,4	13,9	1,9	57,0
		% de Número inicial de casos	14,0%	38,6%	40,4%	7,0%	100,0%
		% de V21	15,1%	38,6%	62,2%	80,0%	37,5%
Total		Recuento	53	57	37	5	152
		Frecuencia esperada	53,0	57,0	37,0	5,0	152,0
		% de Número inicial de casos	34,9%	37,5%	24,3%	3,3%	100,0%
		% de V21	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,837 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	26,022	3	,000
Asociación lineal por lineal	24,620	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,88.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,404	,070	5,406	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,403	,070	5,386	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V22

Tabla de contingencia

			V22				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	52	34	8	1	95
		Frecuencia esperada	35,6	36,3	19,4	3,8	95,0
		% de Número inicial de casos	54,7%	35,8%	8,4%	1,1%	100,0%
		% de V22	91,2%	58,6%	25,8%	16,7%	62,5%
	2	Recuento	5	24	23	5	57
		Frecuencia esperada	21,4	21,8	11,6	2,3	57,0
		% de Número inicial de casos	8,8%	42,1%	40,4%	8,8%	100,0%
		% de V22	8,8%	41,4%	74,2%	83,3%	37,5%
Total		Recuento	57	58	31	6	152
		Frecuencia esperada	57,0	58,0	31,0	6,0	152,0
		% de Número inicial de casos	37,5%	38,2%	20,4%	3,9%	100,0%
		% de V22	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,630 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	47,749	3	,000
Asociación lineal por lineal	42,327	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,25.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,529	,061	7,644	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,534	,061	7,740	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V23

Tabla de contingencia

			V23				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	42	42	10	1	95
		Frecuencia esperada	28,8	39,4	21,9	5,0	95,0
		% de Número inicial de casos	44,2%	44,2%	10,5%	1,1%	100,0%
		% de V23	91,3%	66,7%	28,6%	12,5%	62,5%
	2	Recuento	4	21	25	7	57
		Frecuencia esperada	17,3	23,6	13,1	3,0	57,0
		% de Número inicial de casos	7,0%	36,8%	43,9%	12,3%	100,0%
		% de V23	8,7%	33,3%	71,4%	87,5%	37,5%
Total	Recuento	46	63	35	8	152	
	Frecuencia esperada	46,0	63,0	35,0	8,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	30,3%	41,4%	23,0%	5,3%	100,0%	
	% de V23	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,475 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	45,827	3	,000
Asociación lineal por lineal	41,218	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,00.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,522	,061	7,505	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,521	,061	7,476	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V24

Tabla de contingencia

			V24				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	57	32	6	0	95
		Frecuencia esperada	38,8	36,9	15,6	3,8	95,0
		% de Número inicial de casos	60,0%	33,7%	6,3%	,0%	100,0%
		% de V24	91,9%	54,2%	24,0%	,0%	62,5%
	2	Recuento	5	27	19	6	57
		Frecuencia esperada	23,3	22,1	9,4	2,3	57,0
		% de Número inicial de casos	8,8%	47,4%	33,3%	10,5%	100,0%
		% de V24	8,1%	45,8%	76,0%	100,0%	37,5%
Total	Recuento	62	59	25	6	152	
	Frecuencia esperada	62,0	59,0	25,0	6,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	40,8%	38,8%	16,4%	3,9%	100,0%	
	% de V24	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,450 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	57,432	3	,000
Asociación lineal por lineal	49,623	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,25.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,573	,054	8,569	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,573	,057	8,557	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V25

Tabla de contingencia

			V25				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	50	41	3	1	95
		Frecuencia esperada	32,5	36,9	20,0	5,6	95,0
		% de Número inicial de casos	52,6%	43,2%	3,2%	1,1%	100,0%
		% de V25	96,2%	69,5%	9,4%	11,1%	62,5%
	2	Recuento	2	18	29	8	57
		Frecuencia esperada	19,5	22,1	12,0	3,4	57,0
		% de Número inicial de casos	3,5%	31,6%	50,9%	14,0%	100,0%
		% de V25	3,8%	30,5%	90,6%	88,9%	37,5%
Total		Recuento	52	59	32	9	152
		Frecuencia esperada	52,0	59,0	32,0	9,0	152,0
		% de Número inicial de casos	34,2%	38,8%	21,1%	5,9%	100,0%
		% de V25	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75,033 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	85,386	3	,000
Asociación lineal por lineal	67,623	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,38.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,669	,048	11,030	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,672	,046	11,121	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V26

Tabla de contingencia

			V26				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	59	33	2	1	95
		Frecuencia esperada	40,6	31,3	17,5	5,6	95,0
		% de Número inicial de casos	62,1%	34,7%	2,1%	1,1%	100,0%
		% de V26	90,8%	66,0%	7,1%	11,1%	62,5%
	2	Recuento	6	17	26	8	57
		Frecuencia esperada	24,4	18,8	10,5	3,4	57,0
		% de Número inicial de casos	10,5%	29,8%	45,6%	14,0%	100,0%
		% de V26	9,2%	34,0%	92,9%	88,9%	37,5%
Total	Recuento	65	50	28	9	152	
	Frecuencia esperada	65,0	50,0	28,0	9,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	42,8%	32,9%	18,4%	5,9%	100,0%	
	% de V26	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	69,175 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	76,303	3	,000
Asociación lineal por lineal	62,253	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,38.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,642	,054	10,258	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,636	,055	10,101	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V27

Tabla de contingencia

			V27				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	46	34	15	0	95
		Frecuencia esperada	34,4	29,4	19,4	11,9	95,0
		% de Número inicial de casos	48,4%	35,8%	15,8%	,0%	100,0%
		% de V27	83,6%	72,3%	48,4%	,0%	62,5%
	2	Recuento	9	13	16	19	57
		Frecuencia esperada	20,6	17,6	11,6	7,1	57,0
		% de Número inicial de casos	15,8%	22,8%	28,1%	33,3%	100,0%
		% de V27	16,4%	27,7%	51,6%	100,0%	37,5%
Total		Recuento	55	47	31	19	152
		Frecuencia esperada	55,0	47,0	31,0	19,0	152,0
		% de Número inicial de casos	36,2%	30,9%	20,4%	12,5%	100,0%
		% de V27	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,727 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	53,718	3	,000
Asociación lineal por lineal	41,673	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,13.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,525	,063	7,561	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,494	,068	6,957	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V28

Tabla de contingencia

			V28				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	32	47	15	1	95
		Frecuencia esperada	20,0	39,4	27,5	8,1	95,0
		% de Número inicial de casos	33,7%	49,5%	15,8%	1,1%	100,0%
		% de V28	100,0%	74,6%	34,1%	7,7%	62,5%
	2	Recuento	0	16	29	12	57
		Frecuencia esperada	12,0	23,6	16,5	4,9	57,0
		% de Número inicial de casos	,0%	28,1%	50,9%	21,1%	100,0%
		% de V28	,0%	25,4%	65,9%	92,3%	37,5%
Total		Recuento	32	63	44	13	152
		Frecuencia esperada	32,0	63,0	44,0	13,0	152,0
		% de Número inicial de casos	21,1%	41,4%	28,9%	8,6%	100,0%
		% de V28	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,951 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	66,202	3	,000
Asociación lineal por lineal	53,709	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,88.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,596	,049	9,100	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,597	,051	9,112	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V29

Tabla de contingencia

			V29				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	44	44	7	0	95
		Frecuencia esperada	28,1	42,5	20,6	3,8	95,0
		% de Número inicial de casos	46,3%	46,3%	7,4%	,0%	100,0%
		% de V29	97,8%	64,7%	21,2%	,0%	62,5%
	2	Recuento	1	24	26	6	57
		Frecuencia esperada	16,9	25,5	12,4	2,3	57,0
		% de Número inicial de casos	1,8%	42,1%	45,6%	10,5%	100,0%
		% de V29	2,2%	35,3%	78,8%	100,0%	37,5%
Total	Recuento	45	68	33	6	152	
	Frecuencia esperada	45,0	68,0	33,0	6,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	29,6%	44,7%	21,7%	3,9%	100,0%	
	% de V29	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,038 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	69,121	3	,000
Asociación lineal por lineal	56,889	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,25.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,614	,046	9,522	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,612	,048	9,477	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Número inicial de casos * V30

Tabla de contingencia

			V30				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Número inicial de casos	1	Recuento	48	40	6	1	95
		Frecuencia esperada	33,1	35,0	18,8	8,1	95,0
		% de Número inicial de casos	50,5%	42,1%	6,3%	1,1%	100,0%
		% de V30	90,6%	71,4%	20,0%	7,7%	62,5%
2	Recuento	5	16	24	12	57	
	Frecuencia esperada	19,9	21,0	11,3	4,9	57,0	
	% de Número inicial de casos	8,8%	28,1%	42,1%	21,1%	100,0%	
	% de V30	9,4%	28,6%	80,0%	92,3%	37,5%	
Total	Recuento	53	56	30	13	152	
	Frecuencia esperada	53,0	56,0	30,0	13,0	152,0	
	% de Número inicial de casos	34,9%	36,8%	19,7%	8,6%	100,0%	
	% de V30	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	59,499 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	63,913	3	,000
Asociación lineal por lineal	55,079	1	,000
N de casos válidos	152		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,88.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,604	,056	9,281	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,594	,058	9,041	,000 ^c
N de casos válidos		152			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Análisis factorial del cuestionario

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
V1	2,4040	,8786	250
V2	2,3400	,9054	250
V3	2,2800	,9867	250
V4	2,1440	,9114	250
V5	2,1880	,9055	250
V6	2,2040	,9109	250
V7	1,9480	,8557	250
V8	2,1880	,8876	250
V9	2,1520	,8832	250
V10	1,8760	,8716	250
V11	2,3560	,9804	250
V12	1,7760	,8995	250
V13	1,9960	,9249	250
V14	2,5520	,9607	250
V15	2,2560	,9603	250
V16	2,4840	,9948	250
V17	2,0880	,9444	250
V18	2,3520	,9379	250
V19	2,2120	,9480	250
V20	2,7000	,9368	250
V21	2,1480	,8861	250
V22	2,1160	,8909	250
V23	2,2000	,8872	250
V24	2,0440	,8793	250
V25	2,1640	,9363	250
V26	2,0600	,9529	250
V27	2,3200	1,0612	250
V28	2,4520	,9312	250
V29	2,2160	,9278	250
V30	2,2040	,9789	250

Matriz de correlaciones^a

		V1	V2	V3	V4	V5	V6
Correlación	V1	1,000	,690	,536	,589	,586	,604
	V2	,690	1,000	,554	,563	,554	,519
	V3	,536	,554	1,000	,553	,588	,548
	V4	,589	,563	,553	1,000	,551	,530
	V5	,586	,554	,588	,551	1,000	,654
	V6	,604	,519	,548	,530	,654	1,000
	V7	,509	,526	,564	,509	,557	,519
	V8	,561	,495	,485	,508	,451	,504
	V9	,583	,548	,624	,537	,572	,500
	V10	,401	,456	,526	,457	,472	,492
	V11	,555	,501	,499	,441	,494	,557
	V12	,445	,395	,478	,427	,555	,561
	V13	,476	,390	,538	,434	,543	,440
	V14	,577	,601	,561	,464	,531	,527
	V15	,610	,505	,471	,485	,499	,643
	V16	,552	,570	,573	,503	,523	,515
	V17	,499	,411	,504	,471	,441	,511
	V18	,607	,592	,622	,532	,598	,602
	V19	,610	,566	,589	,532	,594	,587
	V20	,460	,429	,439	,352	,469	,392
	V21	,532	,533	,527	,491	,486	,435
	V22	,515	,548	,598	,548	,555	,515
	V23	,488	,475	,532	,481	,558	,546
	V24	,523	,546	,601	,463	,595	,595
	V25	,520	,521	,620	,481	,541	,606
	V26	,595	,479	,559	,503	,583	,560
	V27	,537	,451	,520	,480	,455	,493
	V28	,601	,555	,635	,496	,551	,506
	V29	,572	,601	,609	,538	,645	,551
	V30	,558	,483	,585	,588	,518	,507

Matriz de correlaciones^a

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Sig. (Unilateral) V1		,000	,000	,000	,000	,000
V2	,000		,000	,000	,000	,000
V3	,000	,000		,000	,000	,000
V4	,000	,000	,000		,000	,000
V5	,000	,000	,000	,000		,000
V6	,000	,000	,000	,000	,000	
V7	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V8	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V9	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V10	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V11	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V12	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V13	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V14	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V15	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V16	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V17	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V18	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V19	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V20	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V21	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V22	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V23	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V24	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V25	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V26	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V27	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V28	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V29	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V30	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Matriz de correlaciones^a

		V7	V8	V9	V10	V11	V12
Correlación	V1	,509	,561	,583	,401	,555	,445
	V2	,526	,495	,548	,456	,501	,395
	V3	,564	,485	,624	,526	,499	,478
	V4	,509	,508	,537	,457	,441	,427
	V5	,557	,451	,572	,472	,494	,555
	V6	,519	,504	,500	,492	,557	,561
	V7	1,000	,468	,563	,594	,448	,486
	V8	,468	1,000	,563	,472	,440	,435
	V9	,563	,563	1,000	,656	,489	,478
	V10	,594	,472	,656	1,000	,494	,441
	V11	,448	,440	,489	,494	1,000	,414
	V12	,486	,435	,478	,441	,414	1,000
	V13	,456	,500	,576	,483	,577	,496
	V14	,431	,457	,511	,427	,468	,404
	V15	,529	,410	,513	,518	,504	,504
	V16	,431	,456	,510	,403	,551	,463
	V17	,403	,469	,456	,404	,435	,496
	V18	,553	,504	,638	,525	,549	,527
	V19	,568	,501	,575	,484	,519	,546
	V20	,361	,261	,395	,259	,388	,287
	V21	,476	,399	,489	,440	,448	,425
	V22	,593	,404	,503	,463	,472	,489
	V23	,490	,477	,545	,505	,486	,479
	V24	,622	,437	,638	,568	,518	,459
	V25	,537	,388	,557	,493	,509	,449
	V26	,536	,490	,590	,459	,467	,601
	V27	,478	,443	,514	,503	,496	,395
	V28	,513	,475	,541	,445	,452	,495
	V29	,591	,438	,582	,555	,511	,520
	V30	,478	,487	,540	,439	,389	,390

Matriz de correlaciones^a

		V7	V8	V9	V10	V11	V12
Sig. (Unilateral)	V1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V5	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V6	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V7		,000	,000	,000	,000	,000
	V8	,000		,000	,000	,000	,000
	V9	,000	,000		,000	,000	,000
	V10	,000	,000	,000		,000	,000
	V11	,000	,000	,000	,000		,000
	V12	,000	,000	,000	,000	,000	
	V13	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V14	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V15	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V16	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V17	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V18	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V19	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V20	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V21	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V22	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V23	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V24	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V25	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V26	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V27	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V28	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V29	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V30	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Matriz de correlaciones^a

		V13	V14	V15	V16	V17	V18
Correlación	V1	,476	,577	,610	,552	,499	,607
	V2	,390	,601	,505	,570	,411	,592
	V3	,538	,561	,471	,573	,504	,622
	V4	,434	,464	,485	,503	,471	,532
	V5	,543	,531	,499	,523	,441	,598
	V6	,440	,527	,643	,515	,511	,602
	V7	,456	,431	,529	,431	,403	,553
	V8	,500	,457	,410	,456	,469	,504
	V9	,576	,511	,513	,510	,456	,638
	V10	,483	,427	,518	,403	,404	,525
	V11	,577	,468	,504	,551	,435	,549
	V12	,496	,404	,504	,463	,496	,527
	V13	1,000	,445	,404	,474	,502	,585
	V14	,445	1,000	,591	,635	,407	,568
	V15	,404	,591	1,000	,563	,378	,577
	V16	,474	,635	,563	1,000	,450	,596
	V17	,502	,407	,378	,450	1,000	,586
	V18	,585	,568	,577	,596	,586	1,000
	V19	,491	,559	,589	,606	,535	,783
	V20	,267	,470	,371	,583	,366	,454
	V21	,481	,526	,456	,588	,387	,585
	V22	,537	,455	,491	,548	,465	,585
	V23	,530	,492	,538	,577	,444	,615
	V24	,519	,494	,543	,517	,474	,639
	V25	,474	,609	,570	,591	,488	,647
	V26	,524	,424	,523	,550	,543	,619
	V27	,476	,425	,451	,522	,505	,588
	V28	,454	,654	,593	,660	,425	,649
	V29	,539	,569	,564	,596	,496	,669
	V30	,511	,482	,465	,537	,528	,604

Matriz de correlaciones^a

	V13	V14	V15	V16	V17	V18
Sig. (Unilateral) V1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V5	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V6	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V7	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V8	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V9	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V10	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V11	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V12	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V13		,000	,000	,000	,000	,000
V14	,000		,000	,000	,000	,000
V15	,000	,000		,000	,000	,000
V16	,000	,000	,000		,000	,000
V17	,000	,000	,000	,000		,000
V18	,000	,000	,000	,000	,000	
V19	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V20	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V21	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V22	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V23	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V24	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V25	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V26	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V27	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V28	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V29	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V30	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Matriz de correlaciones^a

		V19	V20	V21	V22	V23	V24
Correlación	V1	,610	,460	,532	,515	,488	,523
	V2	,566	,429	,533	,548	,475	,546
	V3	,589	,439	,527	,598	,532	,601
	V4	,532	,352	,491	,548	,481	,463
	V5	,594	,469	,486	,555	,558	,595
	V6	,587	,392	,435	,515	,546	,595
	V7	,568	,361	,476	,593	,490	,622
	V8	,501	,261	,399	,404	,477	,437
	V9	,575	,395	,489	,503	,545	,638
	V10	,484	,259	,440	,463	,505	,568
	V11	,519	,388	,448	,472	,486	,518
	V12	,546	,287	,425	,489	,479	,459
	V13	,491	,267	,481	,537	,530	,519
	V14	,559	,470	,526	,455	,492	,494
	V15	,589	,371	,456	,491	,538	,543
	V16	,606	,583	,588	,548	,577	,517
	V17	,535	,366	,387	,465	,444	,474
	V18	,783	,454	,585	,585	,615	,639
	V19	1,000	,488	,565	,556	,613	,668
	V20	,488	1,000	,475	,441	,435	,450
	V21	,565	,475	1,000	,584	,529	,590
	V22	,556	,441	,584	1,000	,621	,583
	V23	,613	,435	,529	,621	1,000	,658
	V24	,668	,450	,590	,583	,658	1,000
	V25	,621	,441	,571	,550	,579	,708
	V26	,590	,376	,446	,507	,537	,596
	V27	,507	,412	,509	,500	,486	,540
	V28	,646	,483	,576	,551	,585	,608
	V29	,706	,445	,557	,616	,650	,687
	V30	,637	,378	,447	,512	,535	,559

Matriz de correlaciones^a

		V19	V20	V21	V22	V23	V24
Sig. (Unilateral)	V1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V5	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V6	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V7	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V8	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V9	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V10	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V11	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V12	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V13	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V14	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V15	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V16	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V17	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V18	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	V19		,000	,000	,000	,000	,000
	V20			,000	,000	,000	,000
	V21				,000	,000	,000
	V22					,000	,000
	V23						,000
	V24						
	V25						,000
	V26						,000
	V27						,000
	V28						,000
	V29						,000
	V30						,000

Matriz de correlaciones^a

		V25	V26	V27	V28	V29	V30
Correlación	V1	,520	,595	,537	,601	,572	,558
	V2	,521	,479	,451	,555	,601	,483
	V3	,620	,559	,520	,635	,609	,585
	V4	,481	,503	,480	,496	,538	,588
	V5	,541	,583	,455	,551	,645	,518
	V6	,606	,560	,493	,506	,551	,507
	V7	,537	,536	,478	,513	,591	,478
	V8	,388	,490	,443	,475	,438	,487
	V9	,557	,590	,514	,541	,582	,540
	V10	,493	,459	,503	,445	,555	,439
	V11	,509	,467	,496	,452	,511	,389
	V12	,449	,601	,395	,495	,520	,390
	V13	,474	,524	,476	,454	,539	,511
	V14	,609	,424	,425	,654	,569	,482
	V15	,570	,523	,451	,593	,564	,465
	V16	,591	,550	,522	,660	,596	,537
	V17	,488	,543	,505	,425	,496	,528
	V18	,647	,619	,588	,649	,669	,604
	V19	,621	,590	,507	,646	,706	,637
	V20	,441	,376	,412	,483	,445	,378
	V21	,571	,446	,509	,576	,557	,447
	V22	,550	,507	,500	,551	,616	,512
	V23	,579	,537	,486	,585	,650	,535
	V24	,708	,596	,540	,608	,687	,559
	V25	1,000	,579	,594	,642	,657	,603
	V26	,579	1,000	,624	,635	,667	,598
	V27	,594	,624	1,000	,576	,545	,540
	V28	,642	,635	,576	1,000	,681	,608
	V29	,657	,667	,545	,681	1,000	,690
	V30	,603	,598	,540	,608	,690	1,000

Matriz de correlaciones^a

	V25	V26	V27	V28	V29	V30
Sig. (Unilateral) V1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V5	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V6	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V7	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V8	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V9	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V10	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V11	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V12	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V13	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V14	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V15	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V16	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V17	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V18	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V19	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V20	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V21	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V22	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V23	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V24	,000	,000	,000	,000	,000	,000
V25		,000	,000	,000	,000	,000
V26	,000		,000	,000	,000	,000
V27	,000	,000		,000	,000	,000
V28	,000	,000	,000		,000	,000
V29	,000	,000	,000	,000		,000
V30	,000	,000	,000	,000	,000	

a. Determinante = 8,437E-11

Inversa de la matriz de correlaciones

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
V1	3,367	-1,046	,170	-,195	-,232	-,339	-,035	-,336
V2	-1,046	2,739	-,110	-,280	-,114	,096	-,143	-,208
V3	,170	-,110	2,631	-,179	-,162	-,175	-,197	,002
V4	-,195	-,280	-,179	2,222	-,310	-,114	-,137	-,173
V5	-,232	-,114	-,162	-,310	2,765	-,865	-,198	,173
V6	-,339	,096	-,175	-,114	-,865	3,034	,118	-,367
V7	-,035	-,143	-,197	-,137	-,198	,118	2,387	-,247
V8	-,336	-,208	,002	-,173	,173	-,367	-,247	2,096
V9	-,493	-,054	-,416	-,205	-,150	,454	,053	-,374
V10	,639	-,120	-,145	-,041	,047	-,128	-,535	-,172
V11	-,426	-,145	-,089	-,055	,107	-,391	,054	-,003
V12	,271	,059	-,006	,022	-,317	-,443	-,141	-,061
V13	-,066	,482	-,144	,198	-,456	,455	,035	-,284
V14	-,121	-,498	-,174	,061	-,199	-,133	,132	-,189
V15	-,722	,249	,337	-,135	,359	-,737	-,275	,298
V16	,430	-,363	-,120	-,061	,092	,055	,260	-,128
V17	-,248	,105	-,155	-,159	,275	-,188	,151	-,194
V18	,224	-,423	-,062	,128	-,048	-,283	,033	,161
V19	-,288	,178	,017	-,020	-,034	,125	-,206	-,219
V20	-,205	,101	-,057	,133	-,376	,034	-,093	,231
V21	-,362	-,059	,018	-,265	,102	,250	,049	,001
V22	,050	-,327	-,343	-,286	,002	-,076	-,521	,214
V23	,152	,206	,157	-,048	-,095	-,099	,279	-,322
V24	,339	-,303	-,036	,346	-,126	-,453	-,454	,146
V25	,297	,076	-,276	,085	,152	-,455	-,107	,357
V26	-,434	,166	,014	,015	-,187	-,053	-,151	-,076
V27	-,245	,129	,073	-,087	,162	-,054	-,024	-,064
V28	-,294	,155	-,543	,131	,009	,480	,047	-,208
V29	,181	-,488	,115	,102	-,507	,336	-,118	,377
V30	-,252	,185	-,217	-,579	,132	-,151	,091	-,179

Inversa de la matriz de correlaciones

	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16
V1	-,493	,639	-,426	,271	-,066	-,121	-,722	,430
V2	-,054	-,120	-,145	,059	,482	-,498	,249	-,363
V3	-,416	-,145	-,089	-,006	-,144	-,174	,337	-,120
V4	-,205	-,041	-,055	,022	,198	,061	-,135	-,061
V5	-,150	,047	,107	-,317	-,456	-,199	,359	,092
V6	,454	-,128	-,391	-,443	,455	-,133	-,737	,055
V7	,053	-,535	,054	-,141	,035	,132	-,275	,260
V8	-,374	-,172	-,003	-,061	-,284	-,189	,298	-,128
V9	3,018	-,957	,194	-,091	-,360	-,102	-,019	-,051
V10	-,957	2,509	-,335	-,081	,030	-,046	-,456	,218
V11	,194	-,335	2,238	,109	-,765	,109	-,072	-,471
V12	-,091	-,081	,109	2,216	-,293	,100	-,243	-,076
V13	-,360	,030	-,765	-,293	2,539	-,290	,113	-,049
V14	-,102	-,046	,109	,100	-,290	2,722	-,489	-,430
V15	-,019	-,456	-,072	-,243	,113	-,489	2,683	-,355
V16	-,051	,218	-,471	-,076	-,049	-,430	-,355	2,938
V17	,232	-,107	,026	-,386	-,230	-,114	,274	,000
V18	-,533	,061	-,036	,172	-,460	,045	-,142	,152
V19	,162	,142	-,161	-,441	,396	,000	-,183	-,207
V20	-,207	,218	-,115	,161	,394	-,192	,137	-,644
V21	,186	-,157	,164	-,186	-,260	-,118	,179	-,391
V22	,156	,133	,067	-,154	-,377	,282	-,069	-,104
V23	,002	-,153	,023	-,030	-,173	,068	-,191	-,284
V24	-,633	-,087	-,114	,368	-,132	,362	-,023	,430
V25	-,098	,161	-,147	,057	,173	-,622	-,131	-,138
V26	-,374	,293	,098	-,670	-,072	,544	-,064	-,314
V27	,120	-,444	-,197	,226	-,042	,214	,148	-,081
V28	,254	,132	,184	-,238	,307	-,727	-,331	-,398
V29	,229	-,424	-,141	-,045	-,046	-,206	-,020	,044
V30	-,041	,027	,485	,442	-,413	,157	,119	-,185

Inversa de la matriz de correlaciones

	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24
V1	-,248	,224	-,288	-,205	-,362	,050	,152	,339
V2	,105	-,423	,178	,101	-,059	-,327	,206	-,303
V3	-,155	-,062	,017	-,057	,018	-,343	,157	-,036
V4	-,159	,128	-,020	,133	-,265	-,286	-,048	,346
V5	,275	-,048	-,034	-,376	,102	,002	-,095	-,126
V6	-,188	-,283	,125	,034	,250	-,076	-,099	-,453
V7	,151	,033	-,206	-,093	,049	-,521	,279	-,454
V8	-,194	,161	-,219	,231	,001	,214	-,322	,146
V9	,232	-,533	,162	-,207	,186	,156	,002	-,633
V10	-,107	,061	,142	,218	-,157	,133	-,153	-,087
V11	,026	-,036	-,161	-,115	,164	,067	,023	-,114
V12	-,386	,172	-,441	,161	-,186	-,154	-,030	,368
V13	-,230	-,460	,396	,394	-,260	-,377	-,173	-,132
V14	-,114	,045	,000	-,192	-,118	,282	,068	,362
V15	,274	-,142	-,183	,137	,179	-,069	-,191	-,023
V16	,000	,152	-,207	-,644	-,391	-,104	-,284	,430
V17	2,049	-,468	-,072	-,218	,190	-,116	,082	-,132
V18	-,468	3,797	-1,643	,062	-,256	-,049	-,193	,352
V19	-,072	-1,643	3,735	-,208	-,091	,171	-,093	-,623
V20	-,218	,062	-,208	1,878	-,200	-,148	-,120	-,130
V21	,190	-,256	-,091	-,200	2,294	-,354	,012	-,496
V22	-,116	-,049	,171	-,148	-,354	2,553	-,568	,020
V23	,082	-,193	-,093	-,120	,012	-,568	2,539	-,621
V24	-,132	,352	-,623	-,130	-,496	,020	-,621	3,511
V25	-,091	-,234	,097	,123	-,253	,004	-,027	-,873
V26	-,231	-,125	,231	,121	,307	,192	,060	-,245
V27	-,199	-,308	,286	-,182	-,214	-,095	,056	,046
V28	,382	-,348	-,037	-,054	-,146	-,056	-,135	-,268
V29	,009	,068	-,568	,071	-,041	-,236	-,405	-,317
V30	-,250	,090	-,541	,040	,284	,031	,004	,084

Inversa de la matriz de correlaciones

	V25	V26	V27	V28	V29	V30
V1	,297	-,434	-,245	-,294	,181	-,252
V2	,076	,166	,129	,155	-,488	,185
V3	-,276	,014	,073	-,543	,115	-,217
V4	,085	,015	-,087	,131	,102	-,579
V5	,152	-,187	,162	,009	-,507	,132
V6	-,455	-,053	-,054	,480	,336	-,151
V7	-,107	-,151	-,024	,047	-,118	,091
V8	,357	-,076	-,064	-,208	,377	-,179
V9	-,098	-,374	,120	,254	,229	-,041
V10	,161	,293	-,444	,132	-,424	,027
V11	-,147	,098	-,197	,184	-,141	,485
V12	,057	-,670	,226	-,238	-,045	,442
V13	,173	-,072	-,042	,307	-,046	-,413
V14	-,622	,544	,214	-,727	-,206	,157
V15	-,131	-,064	,148	-,331	-,020	,119
V16	-,138	-,314	-,081	-,398	,044	-,185
V17	-,091	-,231	-,199	,382	,009	-,250
V18	-,234	-,125	-,308	-,348	,068	,090
V19	,097	,231	,286	-,037	-,568	-,541
V20	,123	,121	-,182	-,054	,071	,040
V21	-,253	,307	-,214	-,146	-,041	,284
V22	,004	,192	-,095	-,056	-,236	,031
V23	-,027	,060	,056	-,135	-,405	,004
V24	-,873	-,245	,046	-,268	-,317	,084
V25	3,126	-,084	-,435	-,121	-,156	-,422
V26	-,084	3,088	-,647	-,499	-,664	-,164
V27	-,435	-,647	2,326	-,345	,133	-,143
V28	-,121	-,499	-,345	3,327	-,379	-,286
V29	-,156	-,664	,133	-,379	3,759	-,904
V30	-,422	-,164	-,143	-,286	-,904	2,841

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,964
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5524,470
	gl	435
	Sig.	,000

Matrices anti-imagen

		V1	V2	V3	V4	V5
Covarianza anti-imagen	V1	,297	-,113	1,921E-02	-2,611E-02	-2,492E-02
	V2	-,113	,365	-1,533E-02	-4,605E-02	-1,510E-02
	V3	1,921E-02	-1,533E-02	,380	-3,056E-02	-2,220E-02
	V4	-2,611E-02	-4,605E-02	-3,056E-02	,450	-5,049E-02
	V5	-2,492E-02	-1,510E-02	-2,220E-02	-5,049E-02	,362
	V6	-3,321E-02	1,154E-02	-2,197E-02	-1,686E-02	-,103
	V7	-4,303E-03	-2,185E-02	-3,134E-02	-2,593E-02	-3,005E-02
	V8	-4,767E-02	-3,621E-02	4,066E-04	-3,723E-02	2,986E-02
	V9	-4,851E-02	-6,473E-03	-5,243E-02	-3,052E-02	-1,794E-02
	V10	7,566E-02	-1,741E-02	-2,191E-02	-7,372E-03	6,720E-03
	V11	-5,660E-02	-2,358E-02	-1,505E-02	-1,108E-02	1,724E-02
	V12	3,626E-02	9,777E-03	-1,018E-03	4,445E-03	-5,167E-02
	V13	-7,667E-03	6,924E-02	-2,159E-02	3,505E-02	-6,494E-02
	V14	-1,324E-02	-6,673E-02	-2,433E-02	1,016E-02	-2,643E-02
	V15	-7,997E-02	3,382E-02	4,781E-02	-2,270E-02	4,834E-02
	V16	4,347E-02	-4,506E-02	-1,549E-02	-9,312E-03	1,134E-02
	V17	-3,591E-02	1,878E-02	-2,881E-02	-3,503E-02	4,846E-02
	V18	1,752E-02	-4,065E-02	-6,162E-03	1,521E-02	-4,577E-03
	V19	-2,292E-02	1,736E-02	1,738E-03	-2,409E-03	-3,333E-03
	V20	-3,242E-02	1,965E-02	-1,161E-02	3,184E-02	-7,244E-02
	V21	-4,692E-02	-9,367E-03	2,905E-03	-5,202E-02	1,609E-02
	V22	5,813E-03	-4,674E-02	-5,108E-02	-5,043E-02	2,391E-04
	V23	1,774E-02	2,962E-02	2,343E-02	-8,582E-03	-1,347E-02
	V24	2,871E-02	-3,150E-02	-3,906E-03	4,431E-02	-1,295E-02
	V25	2,826E-02	8,903E-03	-3,351E-02	1,223E-02	1,756E-02
	V26	-4,174E-02	1,958E-02	1,671E-03	2,123E-03	-2,195E-02
	V27	-3,131E-02	2,025E-02	1,189E-02	-1,683E-02	2,516E-02
	V28	-2,628E-02	1,705E-02	-6,207E-02	1,767E-02	9,835E-04
	V29	1,433E-02	-4,740E-02	1,164E-02	1,218E-02	-4,881E-02
	V30	-2,637E-02	2,374E-02	-2,898E-02	-9,167E-02	1,686E-02

Matrices anti-imagen

		V1	V2	V3	V4	V5
Correlación anti-imagen	V1	,951 ^a	-,345	5,717E-02	-7,140E-02	-7,602E-02
	V2	-,345	,959 ^a	-4,116E-02	-,114	-4,156E-02
	V3	5,717E-02	-4,116E-02	,983 ^a	-7,390E-02	-5,988E-02
	V4	-7,140E-02	-,114	-7,390E-02	,975 ^a	-,125
	V5	-7,602E-02	-4,156E-02	-5,988E-02	-,125	,968 ^a
	V6	-,106	3,326E-02	-6,206E-02	-4,377E-02	-,299
	V7	-1,220E-02	-5,587E-02	-7,854E-02	-5,971E-02	-7,720E-02
	V8	-,127	-8,676E-02	9,548E-04	-8,034E-02	7,189E-02
	V9	-,155	-1,861E-02	-,148	-7,902E-02	-5,183E-02
	V10	,220	-4,564E-02	-5,630E-02	-1,741E-02	1,770E-02
	V11	-,155	-5,838E-02	-3,653E-02	-2,470E-02	4,288E-02
	V12	9,905E-02	2,409E-02	-2,459E-03	9,863E-03	-,128
	V13	-2,242E-02	,183	-5,581E-02	8,324E-02	-,172
	V14	-4,008E-02	-,182	-6,511E-02	2,499E-02	-7,252E-02
	V15	-,240	9,168E-02	,127	-5,542E-02	,132
	V16	,137	-,128	-4,307E-02	-2,379E-02	3,233E-02
	V17	-9,433E-02	4,449E-02	-6,689E-02	-7,474E-02	,115
	V18	6,266E-02	-,131	-1,948E-02	4,419E-02	-1,483E-02
	V19	-8,128E-02	5,552E-02	5,449E-03	-6,939E-03	-1,071E-02
	V20	-8,153E-02	4,457E-02	-2,582E-02	6,504E-02	-,165
	V21	-,130	-2,348E-02	7,138E-03	-,117	4,051E-02
	V22	1,704E-02	-,124	-,132	-,120	6,353E-04
	V23	5,186E-02	7,810E-02	6,055E-02	-2,038E-02	-3,569E-02
	V24	9,871E-02	-9,768E-02	-1,187E-02	,124	-4,035E-02
	V25	9,166E-02	2,605E-02	-9,611E-02	3,222E-02	5,162E-02
	V26	-,135	5,695E-02	4,761E-03	5,560E-03	-6,412E-02
	V27	-8,762E-02	5,111E-02	2,941E-02	-3,825E-02	6,381E-02
	V28	-8,795E-02	5,147E-02	-,184	4,805E-02	2,983E-03
	V29	5,098E-02	-,152	3,661E-02	3,520E-02	-,157
	V30	-8,156E-02	6,623E-02	-7,925E-02	-,230	4,726E-02

Matrices anti-imagen

		V6	V7	V8	V9	V10
Covarianza anti-imagen	V1	-3,321E-02	-4,303E-03	-4,767E-02	-4,851E-02	7,566E-02
	V2	1,154E-02	-2,185E-02	-3,621E-02	-6,473E-03	-1,741E-02
	V3	-2,197E-02	-3,134E-02	4,066E-04	-5,243E-02	-2,191E-02
	V4	-1,686E-02	-2,593E-02	-3,723E-02	-3,052E-02	-7,372E-03
	V5	-,103	-3,005E-02	2,986E-02	-1,794E-02	6,720E-03
	V6	,330	1,626E-02	-5,774E-02	4,956E-02	-1,677E-02
	V7	1,626E-02	,419	-4,933E-02	7,399E-03	-8,937E-02
	V8	-5,774E-02	-4,933E-02	,477	-5,910E-02	-3,267E-02
	V9	4,956E-02	7,399E-03	-5,910E-02	,331	-,126
	V10	-1,677E-02	-8,937E-02	-3,267E-02	-,126	,399
	V11	-5,762E-02	1,014E-02	-7,456E-04	2,872E-02	-5,965E-02
	V12	-6,588E-02	-2,669E-02	-1,303E-02	-1,361E-02	-1,452E-02
	V13	5,910E-02	5,857E-03	-5,344E-02	-4,699E-02	4,722E-03
	V14	-1,613E-02	2,026E-02	-3,321E-02	-1,241E-02	-6,775E-03
	V15	-9,056E-02	-4,288E-02	5,305E-02	-2,289E-03	-6,769E-02
	V16	6,153E-03	3,709E-02	-2,071E-02	-5,763E-03	2,955E-02
	V17	-3,031E-02	3,083E-02	-4,520E-02	3,752E-02	-2,078E-02
	V18	-2,455E-02	3,694E-03	2,021E-02	-4,649E-02	6,414E-03
	V19	1,105E-02	-2,314E-02	-2,800E-02	1,437E-02	1,510E-02
	V20	6,047E-03	-2,084E-02	5,860E-02	-3,647E-02	4,631E-02
	V21	3,598E-02	8,976E-03	1,456E-04	2,688E-02	-2,735E-02
	V22	-9,828E-03	-8,560E-02	3,999E-02	2,022E-02	2,083E-02
	V23	-1,287E-02	4,596E-02	-6,059E-02	2,438E-04	-2,401E-02
	V24	-4,255E-02	-5,422E-02	1,980E-02	-5,972E-02	-9,889E-03
	V25	-4,801E-02	-1,430E-02	5,450E-02	-1,042E-02	2,058E-02
	V26	-5,636E-03	-2,045E-02	-1,177E-02	-4,011E-02	3,784E-02
	V27	-7,603E-03	-4,312E-03	-1,307E-02	1,715E-02	-7,607E-02
	V28	4,753E-02	5,960E-03	-2,977E-02	2,528E-02	1,583E-02
	V29	2,943E-02	-1,320E-02	4,779E-02	2,016E-02	-4,493E-02
	V30	-1,756E-02	1,340E-02	-3,008E-02	-4,781E-03	3,803E-03

Matrices anti-imagen

	V6	V7	V8	V9	V10
Correlación anti-imagen V1	-,106	-1,220E-02	-,127	-,155	,220
V2	3,326E-02	-5,587E-02	-8,676E-02	-1,861E-02	-4,564E-02
V3	-6,206E-02	-7,854E-02	9,548E-04	-,148	-5,630E-02
V4	-4,377E-02	-5,971E-02	-8,034E-02	-7,902E-02	-1,741E-02
V5	-,299	-7,720E-02	7,189E-02	-5,183E-02	1,770E-02
V6	,954 ^a	4,375E-02	-,146	,150	-4,627E-02
V7	4,375E-02	,973 ^a	-,110	1,986E-02	-,219
V8	-,146	-,110	,962 ^a	-,149	-7,492E-02
V9	,150	1,986E-02	-,149	,960 ^a	-,348
V10	-4,627E-02	-,219	-7,492E-02	-,348	,946 ^a
V11	-,150	2,343E-02	-1,615E-03	7,464E-02	-,141
V12	-,171	-6,138E-02	-2,808E-02	-3,519E-02	-3,424E-02
V13	,164	1,442E-02	-,123	-,130	1,192E-02
V14	-4,636E-02	5,165E-02	-7,932E-02	-3,556E-02	-1,770E-02
V15	-,258	-,108	,126	-6,512E-03	-,176
V16	1,837E-02	9,823E-02	-5,140E-02	-1,716E-02	8,023E-02
V17	-7,557E-02	6,819E-02	-9,368E-02	9,330E-02	-4,711E-02
V18	-8,330E-02	1,112E-02	5,701E-02	-,157	1,980E-02
V19	3,719E-02	-6,910E-02	-7,836E-02	4,825E-02	4,622E-02
V20	1,443E-02	-4,412E-02	,116	-8,683E-02	,101
V21	9,492E-02	2,100E-02	3,192E-04	7,072E-02	-6,561E-02
V22	-2,735E-02	-,211	9,250E-02	5,612E-02	5,272E-02
V23	-3,573E-02	,113	-,140	6,748E-04	-6,060E-02
V24	-,139	-,157	5,373E-02	-,194	-2,935E-02
V25	-,148	-3,905E-02	,140	-3,202E-02	5,764E-02
V26	-1,725E-02	-5,552E-02	-2,995E-02	-,122	,105
V27	-2,019E-02	-1,016E-02	-2,886E-02	4,543E-02	-,184
V28	,151	1,679E-02	-7,862E-02	8,011E-02	4,573E-02
V29	9,937E-02	-3,954E-02	,134	6,789E-02	-,138
V30	-5,155E-02	3,491E-02	-7,340E-02	-1,400E-02	1,015E-02

Matrices anti-imagen

		V11	V12	V13	V14	V15
Covarianza anti-imagen	V1	-5,660E-02	3,626E-02	-7,667E-03	-1,324E-02	-7,997E-02
	V2	-2,358E-02	9,777E-03	6,924E-02	-6,673E-02	3,382E-02
	V3	-1,505E-02	-1,018E-03	-2,159E-02	-2,433E-02	4,781E-02
	V4	-1,108E-02	4,445E-03	3,505E-02	1,016E-02	-2,270E-02
	V5	1,724E-02	-5,167E-02	-6,494E-02	-2,643E-02	4,834E-02
	V6	-5,762E-02	-6,588E-02	5,910E-02	-1,613E-02	-9,056E-02
	V7	1,014E-02	-2,669E-02	5,857E-03	2,026E-02	-4,288E-02
	V8	-7,456E-04	-1,303E-02	-5,344E-02	-3,321E-02	5,305E-02
	V9	2,872E-02	-1,361E-02	-4,699E-02	-1,241E-02	-2,289E-03
	V10	-5,965E-02	-1,452E-02	4,722E-03	-6,775E-03	-6,769E-02
	V11	,447	2,208E-02	-,135	1,782E-02	-1,195E-02
	V12	2,208E-02	,451	-5,211E-02	1,664E-02	-4,088E-02
	V13	-,135	-5,211E-02	,394	-4,193E-02	1,665E-02
	V14	1,782E-02	1,664E-02	-4,193E-02	,367	-6,696E-02
	V15	-1,195E-02	-4,088E-02	1,665E-02	-6,696E-02	,373
	V16	-7,159E-02	-1,162E-02	-6,525E-03	-5,373E-02	-4,504E-02
	V17	5,619E-03	-8,492E-02	-4,422E-02	-2,047E-02	4,982E-02
	V18	-4,225E-03	2,042E-02	-4,774E-02	4,378E-03	-1,390E-02
	V19	-1,922E-02	-5,324E-02	4,181E-02	-4,545E-05	-1,830E-02
	V20	-2,741E-02	3,861E-02	8,259E-02	-3,755E-02	2,722E-02
	V21	3,192E-02	-3,666E-02	-4,461E-02	-1,895E-02	2,907E-02
	V22	1,181E-02	-2,716E-02	-5,815E-02	4,063E-02	-1,004E-02
	V23	4,065E-03	-5,272E-03	-2,681E-02	9,775E-03	-2,800E-02
	V24	-1,450E-02	4,733E-02	-1,478E-02	3,786E-02	-2,416E-03
	V25	-2,101E-02	8,245E-03	2,176E-02	-7,308E-02	-1,566E-02
	V26	1,413E-02	-9,797E-02	-9,244E-03	6,472E-02	-7,678E-03
	V27	-3,779E-02	4,392E-02	-7,119E-03	3,383E-02	2,379E-02
	V28	2,475E-02	-3,228E-02	3,631E-02	-8,032E-02	-3,709E-02
	V29	-1,672E-02	-5,380E-03	-4,859E-03	-2,012E-02	-2,003E-03
	V30	7,626E-02	7,021E-02	-5,718E-02	2,028E-02	1,564E-02

Matrices anti-imagen

	V11	V12	V13	V14	V15
Correlación anti-imagen V1	-,155	9,905E-02	-2,242E-02	-4,008E-02	-,240
V2	-5,838E-02	2,409E-02	,183	-,182	9,168E-02
V3	-3,653E-02	-2,459E-03	-5,581E-02	-6,511E-02	,127
V4	-2,470E-02	9,863E-03	8,324E-02	2,499E-02	-5,542E-02
V5	4,288E-02	-,128	-,172	-7,252E-02	,132
V6	-,150	-,171	,164	-4,636E-02	-,258
V7	2,343E-02	-6,138E-02	1,442E-02	5,165E-02	-,108
V8	-1,615E-03	-2,808E-02	-,123	-7,932E-02	,126
V9	7,464E-02	-3,519E-02	-,130	-3,556E-02	-6,512E-03
V10	-,141	-3,424E-02	1,192E-02	-1,770E-02	-,176
V11	,959 ^a	4,916E-02	-,321	4,398E-02	-2,927E-02
V12	4,916E-02	,955 ^a	-,124	4,088E-02	-9,967E-02
V13	-,321	-,124	,943 ^a	-,110	4,346E-02
V14	4,398E-02	4,088E-02	-,110	,960 ^a	-,181
V15	-2,927E-02	-9,967E-02	4,346E-02	-,181	,958 ^a
V16	-,184	-2,966E-02	-1,782E-02	-,152	-,126
V17	1,203E-02	-,181	-,101	-4,835E-02	,117
V18	-1,231E-02	5,924E-02	-,148	1,407E-02	-4,437E-02
V19	-5,555E-02	-,153	,129	-1,449E-04	-5,793E-02
V20	-5,619E-02	7,877E-02	,180	-8,489E-02	6,110E-02
V21	7,232E-02	-8,265E-02	-,108	-4,735E-02	7,212E-02
V22	2,823E-02	-6,459E-02	-,148	,107	-2,628E-02
V23	9,689E-03	-1,250E-02	-6,807E-02	2,570E-02	-7,308E-02
V24	-4,065E-02	,132	-4,413E-02	,117	-7,415E-03
V25	-5,555E-02	2,170E-02	6,130E-02	-,213	-4,535E-02
V26	3,713E-02	-,256	-2,588E-02	,188	-2,210E-02
V27	-8,621E-02	9,972E-02	-1,730E-02	8,511E-02	5,944E-02
V28	6,752E-02	-8,764E-02	,106	-,242	-,111
V29	-4,848E-02	-1,553E-02	-1,501E-02	-6,437E-02	-6,362E-03
V30	,192	,176	-,154	5,641E-02	4,319E-02

Matrices anti-imagen

		V16	V17	V18	V19	V20
Covarianza anti-imagen	V1	4,347E-02	-3,591E-02	1,752E-02	-2,292E-02	-3,242E-02
	V2	-4,506E-02	1,878E-02	-4,065E-02	1,736E-02	1,965E-02
	V3	-1,549E-02	-2,881E-02	-6,162E-03	1,738E-03	-1,161E-02
	V4	-9,312E-03	-3,503E-02	1,521E-02	-2,409E-03	3,184E-02
	V5	1,134E-02	4,846E-02	-4,577E-03	-3,333E-03	-7,244E-02
	V6	6,153E-03	-3,031E-02	-2,455E-02	1,105E-02	6,047E-03
	V7	3,709E-02	3,083E-02	3,694E-03	-2,314E-02	-2,084E-02
	V8	-2,071E-02	-4,520E-02	2,021E-02	-2,800E-02	5,860E-02
	V9	-5,763E-03	3,752E-02	-4,649E-02	1,437E-02	-3,647E-02
	V10	2,955E-02	-2,078E-02	6,414E-03	1,510E-02	4,631E-02
	V11	-7,159E-02	5,619E-03	-4,225E-03	-1,922E-02	-2,741E-02
	V12	-1,162E-02	-8,492E-02	2,042E-02	-5,324E-02	3,861E-02
	V13	-6,525E-03	-4,422E-02	-4,774E-02	4,181E-02	8,259E-02
	V14	-5,373E-02	-2,047E-02	4,378E-03	-4,545E-05	-3,755E-02
	V15	-4,504E-02	4,982E-02	-1,390E-02	-1,830E-02	2,722E-02
	V16	,340	-2,615E-05	1,366E-02	-1,888E-02	-,117
	V17	-2,615E-05	,488	-6,010E-02	-9,378E-03	-5,664E-02
	V18	1,366E-02	-6,010E-02	,263	-,116	8,669E-03
	V19	-1,888E-02	-9,378E-03	-,116	,268	-2,959E-02
	V20	-,117	-5,664E-02	8,669E-03	-2,959E-02	,532
	V21	-5,794E-02	4,035E-02	-2,942E-02	-1,065E-02	-4,638E-02
	V22	-1,381E-02	-2,220E-02	-5,046E-03	1,797E-02	-3,086E-02
	V23	-3,804E-02	1,575E-02	-2,002E-02	-9,780E-03	-2,524E-02
	V24	4,166E-02	-1,829E-02	2,638E-02	-4,751E-02	-1,966E-02
	V25	-1,500E-02	-1,424E-02	-1,976E-02	8,297E-03	2,088E-02
	V26	-3,465E-02	-3,650E-02	-1,068E-02	2,004E-02	2,091E-02
	V27	-1,180E-02	-4,167E-02	-3,486E-02	3,287E-02	-4,174E-02
	V28	-4,071E-02	5,601E-02	-2,755E-02	-2,968E-03	-8,641E-03
	V29	3,958E-03	1,209E-03	4,771E-03	-4,044E-02	1,001E-02
	V30	-2,213E-02	-4,298E-02	8,332E-03	-5,100E-02	7,532E-03

Matrices anti-imagen

	V16	V17	V18	V19	V20
Correlación anti-imagen V1	,137	-9,433E-02	6,266E-02	-8,128E-02	-8,153E-02
V2	-,128	4,449E-02	-,131	5,552E-02	4,457E-02
V3	-4,307E-02	-6,689E-02	-1,948E-02	5,449E-03	-2,582E-02
V4	-2,379E-02	-7,474E-02	4,419E-02	-6,939E-03	6,504E-02
V5	3,233E-02	,115	-1,483E-02	-1,071E-02	-,165
V6	1,837E-02	-7,557E-02	-8,330E-02	3,719E-02	1,443E-02
V7	9,823E-02	6,819E-02	1,112E-02	-6,910E-02	-4,412E-02
V8	-5,140E-02	-9,368E-02	5,701E-02	-7,836E-02	,116
V9	-1,716E-02	9,330E-02	-,157	4,825E-02	-8,683E-02
V10	8,023E-02	-4,711E-02	1,980E-02	4,622E-02	,101
V11	-,184	1,203E-02	-1,231E-02	-5,555E-02	-5,619E-02
V12	-2,966E-02	-,181	5,924E-02	-,153	7,877E-02
V13	-1,782E-02	-,101	-,148	,129	,180
V14	-,152	-4,835E-02	1,407E-02	-1,449E-04	-8,489E-02
V15	-,126	,117	-4,437E-02	-5,793E-02	6,110E-02
V16	,966 ^a	-6,416E-05	4,561E-02	-6,255E-02	-,274
V17	-6,416E-05	,965 ^a	-,168	-2,594E-02	-,111
V18	4,561E-02	-,168	,967 ^a	-,436	2,315E-02
V19	-6,255E-02	-2,594E-02	-,436	,964 ^a	-7,837E-02
V20	-,274	-,111	2,315E-02	-7,837E-02	,951 ^a
V21	-,150	8,749E-02	-8,683E-02	-3,118E-02	-9,627E-02
V22	-3,783E-02	-5,076E-02	-1,571E-02	5,550E-02	-6,756E-02
V23	-,104	3,592E-02	-6,214E-02	-3,012E-02	-5,512E-02
V24	,134	-4,906E-02	9,632E-02	-,172	-5,048E-02
V25	-4,546E-02	-3,605E-02	-6,807E-02	2,835E-02	5,059E-02
V26	-,104	-9,180E-02	-3,655E-02	6,804E-02	5,035E-02
V27	-3,084E-02	-9,097E-02	-,104	9,687E-02	-8,723E-02
V28	-,127	,146	-9,790E-02	-1,046E-02	-2,160E-02
V29	1,315E-02	3,356E-03	1,802E-02	-,152	2,661E-02
V30	-6,394E-02	-,104	2,737E-02	-,166	1,740E-02

Matrices anti-imagen

		V21	V22	V23	V24	V25
Covarianza anti-imagen	V1	-4,692E-02	5,813E-03	1,774E-02	2,871E-02	2,826E-02
	V2	-9,367E-03	-4,674E-02	2,962E-02	-3,150E-02	8,903E-03
	V3	2,905E-03	-5,108E-02	2,343E-02	-3,906E-03	-3,351E-02
	V4	-5,202E-02	-5,043E-02	-8,582E-03	4,431E-02	1,223E-02
	V5	1,609E-02	2,391E-04	-1,347E-02	-1,295E-02	1,756E-02
	V6	3,598E-02	-9,828E-03	-1,287E-02	-4,255E-02	-4,801E-02
	V7	8,976E-03	-8,560E-02	4,596E-02	-5,422E-02	-1,430E-02
	V8	1,456E-04	3,999E-02	-6,059E-02	1,980E-02	5,450E-02
	V9	2,688E-02	2,022E-02	2,438E-04	-5,972E-02	-1,042E-02
	V10	-2,735E-02	2,083E-02	-2,401E-02	-9,889E-03	2,058E-02
	V11	3,192E-02	1,181E-02	4,065E-03	-1,450E-02	-2,101E-02
	V12	-3,666E-02	-2,716E-02	-5,272E-03	4,733E-02	8,245E-03
	V13	-4,461E-02	-5,815E-02	-2,681E-02	-1,478E-02	2,176E-02
	V14	-1,895E-02	4,063E-02	9,775E-03	3,786E-02	-7,308E-02
	V15	2,907E-02	-1,004E-02	-2,800E-02	-2,416E-03	-1,566E-02
	V16	-5,794E-02	-1,381E-02	-3,804E-02	4,166E-02	-1,500E-02
	V17	4,035E-02	-2,220E-02	1,575E-02	-1,829E-02	-1,424E-02
	V18	-2,942E-02	-5,046E-03	-2,002E-02	2,638E-02	-1,976E-02
	V19	-1,065E-02	1,797E-02	-9,780E-03	-4,751E-02	8,297E-03
	V20	-4,638E-02	-3,086E-02	-2,524E-02	-1,966E-02	2,088E-02
	V21	,436	-6,048E-02	2,067E-03	-6,162E-02	-3,524E-02
	V22	-6,048E-02	,392	-8,771E-02	2,211E-03	4,786E-04
	V23	2,067E-03	-8,771E-02	,394	-6,966E-02	-3,398E-03
	V24	-6,162E-02	2,211E-03	-6,966E-02	,285	-7,951E-02
	V25	-3,524E-02	4,786E-04	-3,398E-03	-7,951E-02	,320
	V26	4,333E-02	2,441E-02	7,700E-03	-2,261E-02	-8,703E-03
	V27	-4,018E-02	-1,601E-02	9,474E-03	5,582E-03	-5,989E-02
	V28	-1,911E-02	-6,603E-03	-1,599E-02	-2,295E-02	-1,162E-02
	V29	-4,731E-03	-2,459E-02	-4,242E-02	-2,401E-02	-1,331E-02
	V30	4,354E-02	4,248E-03	5,410E-04	8,464E-03	-4,756E-02

Matrices anti-imagen

	V21	V22	V23	V24	V25
Correlación anti-imagen V1	-,130	1,704E-02	5,186E-02	9,871E-02	9,166E-02
V2	-2,348E-02	-,124	7,810E-02	-9,768E-02	2,605E-02
V3	7,138E-03	-,132	6,055E-02	-1,187E-02	-9,611E-02
V4	-,117	-,120	-2,038E-02	,124	3,222E-02
V5	4,051E-02	6,353E-04	-3,569E-02	-4,035E-02	5,162E-02
V6	9,492E-02	-2,735E-02	-3,573E-02	-,139	-,148
V7	2,100E-02	-,211	,113	-,157	-3,905E-02
V8	3,192E-04	9,250E-02	-,140	5,373E-02	,140
V9	7,072E-02	5,612E-02	6,748E-04	-,194	-3,202E-02
V10	-6,561E-02	5,272E-02	-6,060E-02	-2,935E-02	5,764E-02
V11	7,232E-02	2,823E-02	9,689E-03	-4,065E-02	-5,555E-02
V12	-8,265E-02	-6,459E-02	-1,250E-02	,132	2,170E-02
V13	-,108	-,148	-6,807E-02	-4,413E-02	6,130E-02
V14	-4,735E-02	,107	2,570E-02	,117	-,213
V15	7,212E-02	-2,628E-02	-7,308E-02	-7,415E-03	-4,535E-02
V16	-,150	-3,783E-02	-,104	,134	-4,546E-02
V17	8,749E-02	-5,076E-02	3,592E-02	-4,906E-02	-3,605E-02
V18	-8,683E-02	-1,571E-02	-6,214E-02	9,632E-02	-6,807E-02
V19	-3,118E-02	5,550E-02	-3,012E-02	-,172	2,835E-02
V20	-9,627E-02	-6,756E-02	-5,512E-02	-5,048E-02	5,059E-02
V21	,970 ^a	-,146	4,989E-03	-,175	-9,436E-02
V22	-,146	,971 ^a	-,223	6,620E-03	1,352E-03
V23	4,989E-03	-,223	,977 ^a	-,208	-9,574E-03
V24	-,175	6,620E-03	-,208	,961 ^a	-,263
V25	-9,436E-02	1,352E-03	-9,574E-03	-,263	,972 ^a
V26	,115	6,853E-02	2,156E-02	-7,446E-02	-2,704E-02
V27	-9,282E-02	-3,901E-02	2,302E-02	1,595E-02	-,161
V28	-5,279E-02	-1,924E-02	-4,648E-02	-7,842E-02	-3,748E-02
V29	-1,389E-02	-7,616E-02	-,131	-8,724E-02	-4,562E-02
V30	,111	1,144E-02	1,453E-03	2,673E-02	-,142

Matrices anti-imagen

		V26	V27	V28	V29	V30
Covarianza anti-imagen	V1	-4,174E-02	-3,131E-02	-2,628E-02	1,433E-02	-2,637E-02
	V2	1,958E-02	2,025E-02	1,705E-02	-4,740E-02	2,374E-02
	V3	1,671E-03	1,189E-02	-6,207E-02	1,164E-02	-2,898E-02
	V4	2,123E-03	-1,683E-02	1,767E-02	1,218E-02	-9,167E-02
	V5	-2,195E-02	2,516E-02	9,835E-04	-4,881E-02	1,686E-02
	V6	-5,636E-03	-7,603E-03	4,753E-02	2,943E-02	-1,756E-02
	V7	-2,045E-02	-4,312E-03	5,960E-03	-1,320E-02	1,340E-02
	V8	-1,177E-02	-1,307E-02	-2,977E-02	4,779E-02	-3,008E-02
	V9	-4,011E-02	1,715E-02	2,528E-02	2,016E-02	-4,781E-03
	V10	3,784E-02	-7,607E-02	1,583E-02	-4,493E-02	3,803E-03
	V11	1,413E-02	-3,779E-02	2,475E-02	-1,672E-02	7,626E-02
	V12	-9,797E-02	4,392E-02	-3,228E-02	-5,380E-03	7,021E-02
	V13	-9,244E-03	-7,119E-03	3,631E-02	-4,859E-03	-5,718E-02
	V14	6,472E-02	3,383E-02	-8,032E-02	-2,012E-02	2,028E-02
	V15	-7,678E-03	2,379E-02	-3,709E-02	-2,003E-03	1,564E-02
	V16	-3,465E-02	-1,180E-02	-4,071E-02	3,958E-03	-2,213E-02
	V17	-3,650E-02	-4,167E-02	5,601E-02	1,209E-03	-4,298E-02
	V18	-1,068E-02	-3,486E-02	-2,755E-02	4,771E-03	8,332E-03
	V19	2,004E-02	3,287E-02	-2,968E-03	-4,044E-02	-5,100E-02
	V20	2,091E-02	-4,174E-02	-8,641E-03	1,001E-02	7,532E-03
	V21	4,333E-02	-4,018E-02	-1,911E-02	-4,731E-03	4,354E-02
	V22	2,441E-02	-1,601E-02	-6,603E-03	-2,459E-02	4,248E-03
	V23	7,700E-03	9,474E-03	-1,599E-02	-4,242E-02	5,410E-04
	V24	-2,261E-02	5,582E-03	-2,295E-02	-2,401E-02	8,464E-03
	V25	-8,703E-03	-5,989E-02	-1,162E-02	-1,331E-02	-4,756E-02
	V26	,324	-9,009E-02	-4,861E-02	-5,723E-02	-1,864E-02
	V27	-9,009E-02	,430	-4,454E-02	1,521E-02	-2,157E-02
	V28	-4,861E-02	-4,454E-02	,301	-3,031E-02	-3,026E-02
	V29	-5,723E-02	1,521E-02	-3,031E-02	,266	-8,461E-02
	V30	-1,864E-02	-2,157E-02	-3,026E-02	-8,461E-02	,352

Matrices anti-imagen

	V26	V27	V28	V29	V30
Correlación anti-imagen V1	-,135	-8,762E-02	-8,795E-02	5,098E-02	-8,156E-02
V2	5,695E-02	5,111E-02	5,147E-02	-,152	6,623E-02
V3	4,761E-03	2,941E-02	-,184	3,661E-02	-7,925E-02
V4	5,560E-03	-3,825E-02	4,805E-02	3,520E-02	-,230
V5	-6,412E-02	6,381E-02	2,983E-03	-,157	4,726E-02
V6	-1,725E-02	-2,019E-02	,151	9,937E-02	-5,155E-02
V7	-5,552E-02	-1,016E-02	1,679E-02	-3,954E-02	3,491E-02
V8	-2,995E-02	-2,886E-02	-7,862E-02	,134	-7,340E-02
V9	-,122	4,543E-02	8,011E-02	6,789E-02	-1,400E-02
V10	,105	-,184	4,573E-02	-,138	1,015E-02
V11	3,713E-02	-8,621E-02	6,752E-02	-4,848E-02	,192
V12	-,256	9,972E-02	-8,764E-02	-1,553E-02	,176
V13	-2,588E-02	-1,730E-02	,106	-1,501E-02	-,154
V14	,188	8,511E-02	-,242	-6,437E-02	5,641E-02
V15	-2,210E-02	5,944E-02	-,111	-6,362E-03	4,319E-02
V16	-,104	-3,084E-02	-,127	1,315E-02	-6,394E-02
V17	-9,180E-02	-9,097E-02	,146	3,356E-03	-,104
V18	-3,655E-02	-,104	-9,790E-02	1,802E-02	2,737E-02
V19	6,804E-02	9,687E-02	-1,046E-02	-,152	-,166
V20	5,035E-02	-8,723E-02	-2,160E-02	2,661E-02	1,740E-02
V21	,115	-9,282E-02	-5,279E-02	-1,389E-02	,111
V22	6,853E-02	-3,901E-02	-1,924E-02	-7,616E-02	1,144E-02
V23	2,156E-02	2,302E-02	-4,648E-02	-,131	1,453E-03
V24	-7,446E-02	1,595E-02	-7,842E-02	-8,724E-02	2,673E-02
V25	-2,704E-02	-,161	-3,748E-02	-4,562E-02	-,142
V26	,963 ^a	-,241	-,156	-,195	-5,521E-02
V27	-,241	,969 ^a	-,124	4,496E-02	-5,544E-02
V28	-,156	-,124	,969 ^a	-,107	-9,302E-02
V29	-,195	4,496E-02	-,107	,971 ^a	-,277
V30	-5,521E-02	-5,544E-02	-9,302E-02	-,277	,959 ^a

a. Medida de adecuación muestral

Comunalidades

	Inicial	Extracción
V1	1,000	,598
V2	1,000	,566
V3	1,000	,602
V4	1,000	,500
V5	1,000	,580
V6	1,000	,571
V7	1,000	,550
V8	1,000	,496
V9	1,000	,628
V10	1,000	,570
V11	1,000	,469
V12	1,000	,501
V13	1,000	,569
V14	1,000	,621
V15	1,000	,527
V16	1,000	,688
V17	1,000	,470
V18	1,000	,689
V19	1,000	,668
V20	1,000	,595
V21	1,000	,554
V22	1,000	,550
V23	1,000	,564
V24	1,000	,631
V25	1,000	,630
V26	1,000	,610
V27	1,000	,501
V28	1,000	,680
V29	1,000	,680
V30	1,000	,546

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	16,211	54,038	54,038
2	1,194	3,981	58,019
3	,941	3,137	61,156
4	,891	2,971	64,127
5	,822	2,740	66,868
6	,784	2,612	69,480
7	,725	2,418	71,898
8	,658	2,192	74,090
9	,594	1,982	76,072
10	,589	1,965	78,036
11	,549	1,830	79,867
12	,541	1,804	81,670
13	,526	1,754	83,424
14	,470	1,566	84,990
15	,443	1,478	86,468
16	,408	1,361	87,829
17	,399	1,331	89,160
18	,383	1,275	90,435
19	,361	1,202	91,637
20	,311	1,036	92,674
21	,302	1,007	93,681
22	,275	,918	94,599
23	,246	,820	95,419
24	,228	,761	96,180
25	,223	,743	96,923
26	,214	,713	97,636
27	,208	,694	98,330
28	,185	,617	98,946
29	,175	,583	99,530
30	,141	,470	100,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	16,211	54,038	54,038	9,363	31,211	31,211
2	1,194	3,981	58,019	8,042	26,808	58,019
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente	
	1	2
V18	,830	5,959E-03
V29	,824	-3,145E-02
V19	,814	-7,271E-02
V24	,794	2,181E-02
V28	,789	-,239
V25	,783	-,133
V3	,776	1,389E-02
V1	,768	-9,293E-02
V9	,763	,212
V26	,763	,166
V5	,761	3,857E-02
V16	,756	-,340
V6	,751	8,150E-02
V23	,751	-9,939E-03
V22	,741	-2,009E-02
V30	,739	2,655E-02
V2	,730	-,180
V15	,722	-7,871E-02
V7	,718	,188
V14	,717	-,327
V27	,707	4,351E-02
V21	,706	-,236
V4	,704	6,799E-02
V13	,685	,315
V11	,683	5,760E-02
V10	,673	,343
V12	,659	,259
V17	,655	,203
V8	,650	,272
V20	,579	-,510

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

Correlaciones reproducidas

		V1	V2	V3	V4	V5
Correlación reproducida	V1	,598 ^b	,577	,594	,534	,581
	V2	,577	,566 ^b	,564	,502	,549
	V3	,594	,564	,602 ^b	,547	,591
	V4	,534	,502	,547	,500 ^b	,538
	V5	,581	,549	,591	,538	,580 ^b
	V6	,569	,534	,584	,534	,575
	V7	,534	,491	,559	,518	,553
	V8	,474	,426	,508	,476	,505
	V9	,566	,519	,595	,552	,589
	V10	,484	,430	,527	,497	,525
	V11	,519	,488	,530	,484	,521
	V12	,482	,435	,515	,481	,511
	V13	,497	,444	,536	,504	,534
	V14	,581	,582	,551	,482	,533
	V15	,561	,541	,559	,502	,546
	V16	,612	,613	,582	,509	,562
	V17	,484	,442	,511	,474	,506
	V18	,637	,605	,644	,585	,632
	V19	,632	,608	,630	,568	,616
	V20	,492	,514	,442	,373	,421
	V21	,564	,558	,545	,481	,528
	V22	,571	,545	,575	,520	,563
	V23	,577	,550	,582	,528	,571
	V24	,608	,576	,616	,560	,605
	V25	,613	,595	,605	,542	,590
	V26	,571	,528	,595	,548	,587
	V27	,539	,508	,549	,500	,539
	V28	,628	,619	,609	,539	,591
	V29	,636	,608	,639	,578	,626
	V30	,565	,535	,573	,521	,563

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

		V1	V2	V3	V4	V5
Residual ^a	V1		,113	-5,823E-02	5,527E-02	5,131E-03
	V2	,113		-1,031E-02	6,173E-02	4,880E-03
	V3	-5,823E-02	-1,031E-02		6,645E-03	-2,651E-03
	V4	5,527E-02	6,173E-02	6,645E-03		1,314E-02
	V5	5,131E-03	4,880E-03	-2,651E-03	1,314E-02	
	V6	3,519E-02	-1,449E-02	-3,540E-02	-3,436E-03	7,996E-02
	V7	-2,477E-02	3,518E-02	4,895E-03	-8,568E-03	3,607E-03
	V8	8,781E-02	6,910E-02	-2,259E-02	3,182E-02	-5,437E-02
	V9	1,669E-02	2,842E-02	2,862E-02	-1,504E-02	-1,722E-02
	V10	-8,305E-02	2,618E-02	-3,032E-04	-3,914E-02	-5,253E-02
	V11	3,643E-02	1,289E-02	-3,176E-02	-4,279E-02	-2,715E-02
	V12	-3,629E-02	-3,980E-02	-3,642E-02	-5,455E-02	4,371E-02
	V13	-2,054E-02	-5,404E-02	1,980E-03	-6,941E-02	9,152E-03
	V14	-3,704E-03	1,842E-02	9,304E-03	-1,815E-02	-1,474E-03
	V15	4,867E-02	-3,659E-02	-8,792E-02	-1,692E-02	-4,730E-02
	V16	-6,028E-02	-4,332E-02	-8,704E-03	-5,879E-03	-3,951E-02
	V17	1,532E-02	-3,063E-02	-7,204E-03	-3,987E-03	-6,515E-02
	V18	-3,030E-02	-1,376E-02	-2,203E-02	-5,206E-02	-3,387E-02
	V19	-2,123E-02	-4,146E-02	-4,153E-02	-3,608E-02	-2,208E-02
	V20	-3,162E-02	-8,584E-02	-3,086E-03	-2,065E-02	4,855E-02
	V21	-3,260E-02	-2,551E-02	-1,816E-02	9,715E-03	-4,260E-02
	V22	-5,646E-02	3,319E-03	2,311E-02	2,796E-02	-7,897E-03
	V23	-8,890E-02	-7,519E-02	-5,016E-02	-4,677E-02	-1,292E-02
	V24	-8,482E-02	-2,990E-02	-1,492E-02	-9,699E-02	-1,008E-02
	V25	-9,348E-02	-7,396E-02	1,428E-02	-6,107E-02	-4,887E-02
	V26	2,391E-02	-4,873E-02	-3,585E-02	-4,508E-02	-4,559E-03
	V27	-1,476E-03	-5,778E-02	-2,879E-02	-2,066E-02	-8,397E-02
	V28	-2,760E-02	-6,412E-02	2,635E-02	-4,346E-02	-3,993E-02
	V29	-6,330E-02	-6,989E-03	-2,975E-02	-4,001E-02	1,875E-02
	V30	-6,995E-03	-5,134E-02	1,178E-02	6,674E-02	-4,453E-02

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

		V6	V7	V8	V9	V10
Correlación reproducida	V1	,569	,534	,474	,566	,484
	V2	,534	,491	,426	,519	,430
	V3	,584	,559	,508	,595	,527
	V4	,534	,518	,476	,552	,497
	V5	,575	,553	,505	,589	,525
	V6	,571 ^b	,554	,510	,591	,533
	V7	,554	,550 ^b	,517	,588	,547
	V8	,510	,517	,496 ^b	,554	,531
	V9	,591	,588	,554	,628 ^b	,586
	V10	,533	,547	,531	,586	,570 ^b
	V11	,517	,501	,459	,533	,479
	V12	,516	,521	,499	,558	,532
	V13	,540	,551	,531	,590	,569
	V14	,512	,453	,377	,478	,370
	V15	,536	,503	,447	,534	,458
	V16	,540	,479	,399	,505	,392
	V17	,508	,508	,481	,543	,510
	V18	,624	,597	,541	,635	,560
	V19	,605	,571	,509	,606	,522
	V20	,393	,320	,237	,333	,214
	V21	,511	,463	,395	,489	,394
	V22	,555	,528	,476	,562	,492
	V23	,563	,537	,485	,571	,501
	V24	,598	,574	,522	,611	,541
	V25	,577	,537	,472	,569	,481
	V26	,587	,579	,541	,618	,570
	V27	,534	,515	,471	,549	,490
	V28	,573	,522	,448	,552	,449
	V29	,616	,586	,527	,623	,544
	V30	,557	,535	,487	,569	,506

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

		V6	V7	V8	V9	V10
Residual ^a	V1	3,519E-02	-2,477E-02	8,781E-02	1,669E-02	-8,305E-02
	V2	-1,449E-02	3,518E-02	6,910E-02	2,842E-02	2,618E-02
	V3	-3,540E-02	4,895E-03	-2,259E-02	2,862E-02	-3,032E-04
	V4	-3,436E-03	-8,568E-03	3,182E-02	-1,504E-02	-3,914E-02
	V5	7,996E-02	3,607E-03	-5,437E-02	-1,722E-02	-5,253E-02
	V6		-3,569E-02	-6,476E-03	-9,017E-02	-4,072E-02
	V7	-3,569E-02		-4,982E-02	-2,459E-02	4,732E-02
	V8	-6,476E-03	-4,982E-02		8,867E-03	-5,905E-02
	V9	-9,017E-02	-2,459E-02	8,867E-03		6,950E-02
	V10	-4,072E-02	4,732E-02	-5,905E-02	6,950E-02	
	V11	3,971E-02	-5,244E-02	-1,952E-02	-4,405E-02	1,490E-02
	V12	4,505E-02	-3,572E-02	-6,345E-02	-8,017E-02	-9,127E-02
	V13	-,101	-9,455E-02	-3,121E-02	-1,414E-02	-8,643E-02
	V14	1,550E-02	-2,229E-02	8,042E-02	3,367E-02	5,776E-02
	V15	,107	2,629E-02	-3,772E-02	-2,144E-02	5,967E-02
	V16	-2,473E-02	-4,833E-02	5,710E-02	5,066E-03	1,118E-02
	V17	2,997E-03	-,105	-1,197E-02	-8,725E-02	-,107
	V18	-2,203E-02	-4,366E-02	-3,721E-02	3,118E-03	-3,513E-02
	V19	-1,843E-02	-2,394E-03	-7,787E-03	-3,054E-02	-3,841E-02
	V20	-1,001E-03	4,154E-02	2,416E-02	6,173E-02	4,530E-02
	V21	-7,616E-02	1,347E-02	3,608E-03	2,385E-04	4,572E-02
	V22	-3,998E-02	6,440E-02	-7,226E-02	-5,842E-02	-2,824E-02
	V23	-1,737E-02	-4,714E-02	-7,836E-03	-2,569E-02	3,322E-03
	V24	-2,610E-03	4,823E-02	-8,489E-02	2,701E-02	2,639E-02
	V25	2,885E-02	1,972E-04	-8,445E-02	-1,186E-02	1,178E-02
	V26	-2,727E-02	-4,331E-02	-5,142E-02	-2,769E-02	-,112
	V27	-4,121E-02	-3,704E-02	-2,785E-02	-3,523E-02	1,311E-02
	V28	-6,687E-02	-8,159E-03	2,723E-02	-1,052E-02	-3,216E-03
	V29	-6,526E-02	5,202E-03	-8,889E-02	-4,031E-02	1,123E-02
	V30	-4,966E-02	-5,727E-02	7,293E-05	-2,943E-02	-6,650E-02

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

	V11	V12	V13	V14	V15
Correlación reproducida V1	,519	,482	,497	,581	,561
V2	,488	,435	,444	,582	,541
V3	,530	,515	,536	,551	,559
V4	,484	,481	,504	,482	,502
V5	,521	,511	,534	,533	,546
V6	,517	,516	,540	,512	,536
V7	,501	,521	,551	,453	,503
V8	,459	,499	,531	,377	,447
V9	,533	,558	,590	,478	,534
V10	,479	,532	,569	,370	,458
V11	,469 ^b	,465	,486	,470	,488
V12	,465	,501 ^b	,533	,387	,455
V13	,486	,533	,569 ^b	,388	,470
V14	,470	,387	,388	,621 ^b	,543
V15	,488	,455	,470	,543	,527 ^b
V16	,497	,410	,411	,653	,572
V17	,459	,484	,513	,403	,456
V18	,567	,548	,571	,593	,599
V19	,551	,517	,535	,607	,593
V20	,366	,249	,236	,582	,458
V21	,469	,404	,410	,583	,528
V22	,505	,483	,502	,538	,537
V23	,512	,492	,511	,541	,543
V24	,543	,529	,551	,562	,571
V25	,526	,481	,495	,604	,575
V26	,531	,546	,576	,493	,538
V27	,485	,477	,498	,492	,507
V28	,525	,458	,466	,644	,588
V29	,561	,535	,555	,601	,597
V30	,506	,493	,515	,521	,531

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

	V11	V12	V13	V14	V15
Residual ^a					
V1	3,643E-02	-3,629E-02	-2,054E-02	-3,704E-03	4,867E-02
V2	1,289E-02	-3,980E-02	-5,404E-02	1,842E-02	-3,659E-02
V3	-3,176E-02	-3,642E-02	1,980E-03	9,304E-03	-8,792E-02
V4	-4,279E-02	-5,455E-02	-6,941E-02	-1,815E-02	-1,692E-02
V5	-2,715E-02	4,371E-02	9,152E-03	-1,474E-03	-4,730E-02
V6	3,971E-02	4,505E-02	-,101	1,550E-02	,107
V7	-5,244E-02	-3,572E-02	-9,455E-02	-2,229E-02	2,629E-02
V8	-1,952E-02	-6,345E-02	-3,121E-02	8,042E-02	-3,772E-02
V9	-4,405E-02	-8,017E-02	-1,414E-02	3,367E-02	-2,144E-02
V10	1,490E-02	-9,127E-02	-8,643E-02	5,776E-02	5,967E-02
V11		-5,036E-02	9,142E-02	-1,804E-03	1,633E-02
V12	-5,036E-02		-3,701E-02	1,671E-02	4,882E-02
V13	9,142E-02	-3,701E-02		5,710E-02	-6,625E-02
V14	-1,804E-03	1,671E-02	5,710E-02		4,771E-02
V15	1,633E-02	4,882E-02	-6,625E-02	4,771E-02	
V16	5,491E-02	5,283E-02	6,213E-02	-1,779E-02	-9,052E-03
V17	-2,407E-02	1,205E-02	-1,119E-02	3,857E-03	-7,841E-02
V18	-1,807E-02	-2,136E-02	1,404E-02	-2,510E-02	-2,129E-02
V19	-3,219E-02	2,849E-02	-4,393E-02	-4,818E-02	-4,386E-03
V20	2,227E-02	3,813E-02	3,134E-02	-,111	-8,637E-02
V21	-2,091E-02	2,054E-02	7,089E-02	-5,690E-02	-7,268E-02
V22	-3,267E-02	5,531E-03	3,489E-02	-8,274E-02	-4,560E-02
V23	-2,610E-02	-1,286E-02	1,806E-02	-4,941E-02	-4,226E-03
V24	-2,566E-02	-6,932E-02	-3,238E-02	-6,783E-02	-2,816E-02
V25	-1,718E-02	-3,195E-02	-2,090E-02	4,677E-03	-5,600E-03
V26	-6,347E-02	5,546E-02	-5,126E-02	-6,843E-02	-1,480E-02
V27	1,127E-02	-8,165E-02	-2,215E-02	-6,746E-02	-5,523E-02
V28	-7,280E-02	3,754E-02	-1,130E-02	9,838E-03	4,781E-03
V29	-4,955E-02	-1,456E-02	-1,584E-02	-3,242E-02	-3,299E-02
V30	-,117	-,104	-3,555E-03	-3,870E-02	-6,539E-02

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

		V16	V17	V18	V19	V20
Correlación reproducida	V1	,612	,484	,637	,632	,492
	V2	,613	,442	,605	,608	,514
	V3	,582	,511	,644	,630	,442
	V4	,509	,474	,585	,568	,373
	V5	,562	,506	,632	,616	,421
	V6	,540	,508	,624	,605	,393
	V7	,479	,508	,597	,571	,320
	V8	,399	,481	,541	,509	,237
	V9	,505	,543	,635	,606	,333
	V10	,392	,510	,560	,522	,214
	V11	,497	,459	,567	,551	,366
	V12	,410	,484	,548	,517	,249
	V13	,411	,513	,571	,535	,236
	V14	,653	,403	,593	,607	,582
	V15	,572	,456	,599	,593	,458
	V16	,688 ^b	,426	,626	,640	,611
	V17	,426	,470 ^b	,545	,518	,275
	V18	,626	,545	,689 ^b	,675	,477
	V19	,640	,518	,675	,668 ^b	,508
	V20	,611	,275	,477	,508	,595 ^b
	V21	,614	,415	,585	,592	,529
	V22	,567	,481	,615	,605	,439
	V23	,571	,490	,623	,612	,440
	V24	,593	,524	,659	,645	,448
	V25	,637	,485	,649	,647	,521
	V26	,521	,534	,635	,609	,357
	V27	,520	,472	,587	,572	,387
	V28	,678	,468	,654	,660	,579
	V29	,634	,533	,684	,673	,493
	V30	,549	,489	,613	,599	,414

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

		V16	V17	V18	V19	V20
Residual ^a	V1	-6,028E-02	1,532E-02	-3,030E-02	-2,123E-02	-3,162E-02
	V2	-4,332E-02	-3,063E-02	-1,376E-02	-4,146E-02	-8,584E-02
	V3	-8,704E-03	-7,204E-03	-2,203E-02	-4,153E-02	-3,086E-03
	V4	-5,879E-03	-3,987E-03	-5,206E-02	-3,608E-02	-2,065E-02
	V5	-3,951E-02	-6,515E-02	-3,387E-02	-2,208E-02	4,855E-02
	V6	-2,473E-02	2,997E-03	-2,203E-02	-1,843E-02	-1,001E-03
	V7	-4,833E-02	-,105	-4,366E-02	-2,394E-03	4,154E-02
	V8	5,710E-02	-1,197E-02	-3,721E-02	-7,787E-03	2,416E-02
	V9	5,066E-03	-8,725E-02	3,118E-03	-3,054E-02	6,173E-02
	V10	1,118E-02	-,107	-3,513E-02	-3,841E-02	4,530E-02
	V11	5,491E-02	-2,407E-02	-1,807E-02	-3,219E-02	2,227E-02
	V12	5,283E-02	1,205E-02	-2,136E-02	2,849E-02	3,813E-02
	V13	6,213E-02	-1,119E-02	1,404E-02	-4,393E-02	3,134E-02
	V14	-1,779E-02	3,857E-03	-2,510E-02	-4,818E-02	-,111
	V15	-9,052E-03	-7,841E-02	-2,129E-02	-4,386E-03	-8,637E-02
	V16		2,433E-02	-3,008E-02	-3,406E-02	-2,814E-02
	V17	2,433E-02		4,129E-02	1,722E-02	9,072E-02
	V18	-3,008E-02	4,129E-02		,108	-2,310E-02
	V19	-3,406E-02	1,722E-02	,108		-2,020E-02
	V20	-2,814E-02	9,072E-02	-2,310E-02	-2,020E-02	
	V21	-2,617E-02	-2,710E-02	-4,440E-04	-2,716E-02	-5,441E-02
	V22	-1,933E-02	-1,613E-02	-2,995E-02	-4,916E-02	1,974E-03
	V23	5,800E-03	-4,569E-02	-8,369E-03	1,321E-03	-4,705E-03
	V24	-7,575E-02	-5,019E-02	-2,077E-02	2,343E-02	1,601E-03
	V25	-4,550E-02	2,337E-03	-1,461E-03	-2,529E-02	-7,960E-02
	V26	2,885E-02	9,413E-03	-1,590E-02	-1,874E-02	1,869E-02
	V27	2,563E-03	3,320E-02	1,484E-03	-6,489E-02	2,525E-02
	V28	-1,795E-02	-4,316E-02	-4,443E-03	-1,357E-02	-9,595E-02
	V29	-3,851E-02	-3,710E-02	-1,493E-02	3,257E-02	-4,857E-02
	V30	-1,207E-02	3,894E-02	-9,433E-03	3,783E-02	-3,593E-02

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

	V21	V22	V23	V24	V25
Correlación reproducida V1	,564	,571	,577	,608	,613
V2	,558	,545	,550	,576	,595
V3	,545	,575	,582	,616	,605
V4	,481	,520	,528	,560	,542
V5	,528	,563	,571	,605	,590
V6	,511	,555	,563	,598	,577
V7	,463	,528	,537	,574	,537
V8	,395	,476	,485	,522	,472
V9	,489	,562	,571	,611	,569
V10	,394	,492	,501	,541	,481
V11	,469	,505	,512	,543	,526
V12	,404	,483	,492	,529	,481
V13	,410	,502	,511	,551	,495
V14	,583	,538	,541	,562	,604
V15	,528	,537	,543	,571	,575
V16	,614	,567	,571	,593	,637
V17	,415	,481	,490	,524	,485
V18	,585	,615	,623	,659	,649
V19	,592	,605	,612	,645	,647
V20	,529	,439	,440	,448	,521
V21	,554 ^b	,528	,533	,556	,584
V22	,528	,550 ^b	,557	,588	,583
V23	,533	,557	,564 ^b	,596	,589
V24	,556	,588	,596	,631 ^b	,618
V25	,584	,583	,589	,618	,630 ^b
V26	,500	,563	,571	,610	,575
V27	,489	,523	,530	,562	,547
V28	,614	,590	,595	,621	,649
V29	,590	,612	,619	,654	,649
V30	,515	,547	,554	,587	,574

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

		V21	V22	V23	V24	V25	
Residual ^a	V1	-3,260E-02	-5,646E-02	-8,890E-02	-8,482E-02	-9,348E-02	
	V2	-2,551E-02	3,319E-03	-7,519E-02	-2,990E-02	-7,396E-02	
	V3	-1,816E-02	2,311E-02	-5,016E-02	-1,492E-02	1,428E-02	
	V4	9,715E-03	2,796E-02	-4,677E-02	-9,699E-02	-6,107E-02	
	V5	-4,260E-02	-7,897E-03	-1,292E-02	-1,008E-02	-4,887E-02	
	V6	-7,616E-02	-3,998E-02	-1,737E-02	-2,610E-03	2,885E-02	
	V7	1,347E-02	6,440E-02	-4,714E-02	4,823E-02	1,972E-04	
	V8	3,608E-03	-7,226E-02	-7,836E-03	-8,489E-02	-8,445E-02	
	V9	2,385E-04	-5,842E-02	-2,569E-02	2,701E-02	-1,186E-02	
	V10	4,572E-02	-2,824E-02	3,322E-03	2,639E-02	1,178E-02	
	V11	-2,091E-02	-3,267E-02	-2,610E-02	-2,566E-02	-1,718E-02	
	V12	2,054E-02	5,531E-03	-1,286E-02	-6,932E-02	-3,195E-02	
	V13	7,089E-02	3,489E-02	1,806E-02	-3,238E-02	-2,090E-02	
	V14	-5,690E-02	-8,274E-02	-4,941E-02	-6,783E-02	4,677E-03	
	V15	-7,268E-02	-4,560E-02	-4,226E-03	-2,816E-02	-5,600E-03	
	V16	-2,617E-02	-1,933E-02	5,800E-03	-7,575E-02	-4,550E-02	
	V17	-2,710E-02	-1,613E-02	-4,569E-02	-5,019E-02	2,337E-03	
	V18	-4,440E-04	-2,995E-02	-8,369E-03	-2,077E-02	-1,461E-03	
	V19	-2,716E-02	-4,916E-02	1,321E-03	2,343E-02	-2,529E-02	
	V20	-5,441E-02	1,974E-03	-4,705E-03	1,601E-03	-7,960E-02	
	V21		5,517E-02	-3,445E-03	3,378E-02	-1,313E-02	
	V22		5,517E-02	6,413E-02	-5,148E-03	-3,274E-02	
	V23		-3,445E-03	6,413E-02	6,200E-02	-9,659E-03	
	V24		3,378E-02	-5,148E-03	6,200E-02	8,981E-02	
	V25		-1,313E-02	-3,274E-02	-9,659E-03	8,981E-02	
	V26		-5,404E-02	-5,515E-02	-3,469E-02	-1,379E-02	3,235E-03
	V27		1,995E-02	-2,296E-02	-4,389E-02	-2,204E-02	4,640E-02
	V28		-3,822E-02	-3,856E-02	-9,679E-03	-1,315E-02	-6,934E-03
	V29		-3,270E-02	4,127E-03	3,074E-02	3,358E-02	7,974E-03
	V30		-6,886E-02	-3,540E-02	-1,873E-02	-2,822E-02	2,867E-02

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

		V26	V27	V28	V29	V30
Correlación reproducida	V1	,571	,539	,628	,636	,565
	V2	,528	,508	,619	,608	,535
	V3	,595	,549	,609	,639	,573
	V4	,548	,500	,539	,578	,521
	V5	,587	,539	,591	,626	,563
	V6	,587	,534	,573	,616	,557
	V7	,579	,515	,522	,586	,535
	V8	,541	,471	,448	,527	,487
	V9	,618	,549	,552	,623	,569
	V10	,570	,490	,449	,544	,506
	V11	,531	,485	,525	,561	,506
	V12	,546	,477	,458	,535	,493
	V13	,576	,498	,466	,555	,515
	V14	,493	,492	,644	,601	,521
	V15	,538	,507	,588	,597	,531
	V16	,521	,520	,678	,634	,549
	V17	,534	,472	,468	,533	,489
	V18	,635	,587	,654	,684	,613
	V19	,609	,572	,660	,673	,599
	V20	,357	,387	,579	,493	,414
	V21	,500	,489	,614	,590	,515
	V22	,563	,523	,590	,612	,547
	V23	,571	,530	,595	,619	,554
	V24	,610	,562	,621	,654	,587
	V25	,575	,547	,649	,649	,574
	V26	,610 ^b	,547	,563	,624	,568
	V27	,547	,501 ^b	,547	,581	,523
	V28	,563	,547	,680 ^b	,658	,577
	V29	,624	,581	,658	,680 ^b	,608
	V30	,568	,523	,577	,608	,546 ^b

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

		V26	V27	V28	V29	V30
Residual ^a	V1	2,391E-02	-1,476E-03	-2,760E-02	-6,330E-02	-6,995E-03
	V2	-4,873E-02	-5,778E-02	-6,412E-02	-6,989E-03	-5,134E-02
	V3	-3,585E-02	-2,879E-02	2,635E-02	-2,975E-02	1,178E-02
	V4	-4,508E-02	-2,066E-02	-4,346E-02	-4,001E-02	6,674E-02
	V5	-4,559E-03	-8,397E-02	-3,993E-02	1,875E-02	-4,453E-02
	V6	-2,727E-02	-4,121E-02	-6,687E-02	-6,526E-02	-4,966E-02
	V7	-4,331E-02	-3,704E-02	-8,159E-03	5,202E-03	-5,727E-02
	V8	-5,142E-02	-2,785E-02	2,723E-02	-8,889E-02	7,293E-05
	V9	-2,769E-02	-3,523E-02	-1,052E-02	-4,031E-02	-2,943E-02
	V10	-,112	1,311E-02	-3,216E-03	1,123E-02	-6,650E-02
	V11	-6,347E-02	1,127E-02	-7,280E-02	-4,955E-02	-,117
	V12	5,546E-02	-8,165E-02	3,754E-02	-1,456E-02	-,104
	V13	-5,126E-02	-2,215E-02	-1,130E-02	-1,584E-02	-3,555E-03
	V14	-6,843E-02	-6,746E-02	9,838E-03	-3,242E-02	-3,870E-02
	V15	-1,480E-02	-5,523E-02	4,781E-03	-3,299E-02	-6,539E-02
	V16	2,885E-02	2,563E-03	-1,795E-02	-3,851E-02	-1,207E-02
	V17	9,413E-03	3,320E-02	-4,316E-02	-3,710E-02	3,894E-02
	V18	-1,590E-02	1,484E-03	-4,443E-03	-1,493E-02	-9,433E-03
	V19	-1,874E-02	-6,489E-02	-1,357E-02	3,257E-02	3,783E-02
	V20	1,869E-02	2,525E-02	-9,595E-02	-4,857E-02	-3,593E-02
	V21	-5,404E-02	1,995E-02	-3,822E-02	-3,270E-02	-6,886E-02
	V22	-5,515E-02	-2,296E-02	-3,856E-02	4,127E-03	-3,540E-02
	V23	-3,469E-02	-4,389E-02	-9,679E-03	3,074E-02	-1,873E-02
	V24	-1,379E-02	-2,204E-02	-1,315E-02	3,358E-02	-2,822E-02
	V25	3,235E-03	4,640E-02	-6,934E-03	7,974E-03	2,867E-02
	V26		7,759E-02	7,188E-02	4,269E-02	3,000E-02
	V27	7,759E-02		2,906E-02	-3,569E-02	1,692E-02
	V28	7,188E-02	2,906E-02		2,335E-02	3,121E-02
	V29	4,269E-02	-3,569E-02	2,335E-02		8,187E-02
	V30	3,000E-02	1,692E-02	3,121E-02	8,187E-02	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 110 (25,0%) residuos no redundantes con valores absolutos > 0,05.
- b. Comunalidades reproducidas

Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
V10	,728	,201
V13	,718	,231
V9	,707	,359
V26	,675	,393
V8	,663	,238
V12	,661	,253
V7	,656	,346
V17	,620	,292
V18	,616	,556
V6	,609	,447
V24	,600	,520
V5	,587	,485
V29	,587	,580
V3	,582	,514
V4	,565	,425
V30	,563	,479
V27	,551	,445
V23	,547	,514
V11	,542	,418
V22	,533	,515
V20	8,224E-02	,767
V16	,328	,761
V14	,308	,725
V28	,421	,709
V21	,362	,651
V25	,488	,626
V2	,417	,626
V19	,551	,603
V1	,503	,587
V15	,479	,545

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	,738	,675
2	,675	-,738

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

ANEXO II

ENTREVISTAS DE LOS ESTUDIOS DE CASO

CASO 1

CASO 1

A. 1

Supervisora Las sesiones que tengamos se van a hablar y desarrollar en las prácticas.

¿Tú has detectado algunos problemas como por ejemplo la alteración del material en matemáticas?

Alumna: Sobre todo en matemáticas, en 6° y en lengua. Pero en lengua siempre les podemos meter algo, como una frase en grande, en plural, la estructura y las palabras, pero en matemáticas las explicaciones relacionadas con los números decimales, por ejemplo, les resultan muy difícil realizar.

Supervisora ¿Quizás, no faltarán recursos para la enseñanza de las matemáticas? ¿Faltan?

Alumna: Los números decimales los he tenido que hacer por ejemplo con el peso: cuánto pesa, cuánto mide cuando van a la tienda a comprar; cuánto pesa alguna cosa que a lo mejor no es exacta: 1 Kg. con 500 grs. Y lo tienen que relacionar con lo que ellos ven en su vida cotidiana.

Supervisora Y ¿en conocimiento?

Alumna: En conocimiento es según el tema. Hay que llevar de todo, como las disoluciones, las mezclas, vamos, te puedes explayar, porque empiezas a mezclar, a enseñarles disoluciones, que las diferencien; y si encuentras muchas facilidades a la hora de explicarle esta área. Pero también tenemos que tener en cuenta el tema que se va a tratar.

Supervisora Y tu, Rocío, ¿Qué opinas?

Alumna: Con las matemáticas, cuando no tengo ningún recurso para explicarle, les pongo muchos ejemplos en la pizarra y los saco. En lengua igual, es lo mismo. Ya en conocimiento según el tema.

Ahora, los problemas en la clase de abajo..., lo que le pasa a los niños es que no les gusta trabajar. Les gusta que le den todo hecho y pasan de las actividades. Yo les pregunto uno a uno si lo han entendido y ellos me responden que sí, pero cuando empiezan a hacer las actividades, los niños no lo entienden y empiezan a preguntarme; pero me dicen “no señorita, házmelo tú” y así se pasan todo el día. Esto ocurre con unos cuantos de la clase, dos o tres, los de siempre.

Supervisora Esto ocurre sistemáticamente.

Alumna: ¿Cómo sistemáticamente?

Supervisora Estás hablando de la clase de abajo, que sólo les das conocimiento del medio. ¿Y las demás?

Alumna: La de arriba no. La de arriba sí lo leen, ya que se les dice que lean tres veces las preguntas. Si no lo entienden vienen y les explico qué tienen que hacer, pero no les digo el resultado. Ellos lo sacan por sí solos y vienen a decirme cómo se hace; es decir, ellos más o menos lo que tienen que hacer, lo único que tú los vas guiando para que ellos vayan descubriendo lo que tienen que hacer pero no les dices el resultado. Ocurre más en la clase de abajo.

Supervisora ¿Es a presión tuya? ¿Lo has discutido con los profesores de lengua y matemáticas en la clase de abajo?, o sea tus problemas son de la clase de abajo en conocimiento del medio.

Alumna: Sólo dos alumnos, sólo dos o tres.

Supervisora Esos dos alumnos, ¿son con los que tienes problemas?.

Alumna: El profesor me ha dicho que sí, a esos niños les cuesta mucho porque están acostumbrados a que se lo den todo hecho, en cursos anteriores. Son muy vagos.

Supervisora Y arriba, ¿no tienes ningún caso así?.

Alumna: No. Cuando no tienen ganas de trabajar y solamente alguno que otro. Hay algunos que no hacen nada. Son los típicos que cuando llegan a su casa los padres pasan totalmente, uno vive con la abuela y otro con el padre No hacen las tareas y a lo mejor las hacen en clase cuando están sentados al lado de un compañero y hacen las tareas pues le van ayudando. Hay veces, cuando les ponemos algún controlillo y se ponen al lado de un compañero...

Supervisora Vamos a concretar. ¿Dime un ejemplo de algún niño?

Alumna: Los dos gemelos, Quico y Adrián. Adrián todavía no me ha hecho ninguna tarea y si la hace en mi clase, se pone levantándose todo el rato. Hay un esqueleto en clase y no hace más que levantarse. Yo intento hacer algo para motivarlo pero el niño pasa totalmente y para hacer la tarea. Cuando les estoy explicando a todos y están atendiendo, y Adrián está sentado al lado de Pablo, porque es quien más le ayuda, él le está mordiendo y el otro empieza a regañarle ya que quiere seguir escuchándome.

Supervisora ¿Tú lo sientas con Pablo?

Alumna: Estaba sentado. Muchas veces lo he sentado a mi lado y empieza a formar follón mirando a la clase. Es un caso aparte. Dice el profesor que los padres pasan totalmente. Los padres no les han comprado los libros del curso. Muchas veces cuando los ha llamado, dice que no viene; y sólo al final del curso. Me parece que los niños tienen uno o dos libros, pero hace dos o tres semanas el niño no tenía ningún libro. Y los padres nos decían que no había. Pero el año pasado se los tuvo que regalar el profesor.

Supervisora Pero, ahora mismo ¿Tienen libros?

Alumna: Me parece que sí. Y si no los traen dicen que se les ha olvidado, o sea, ya no se sabe si los tienen o es porque no se los han comprado todavía.

Quico me va haciendo muchas veces los exámenes; se presenta con los compañeros y me va aprobando algunos exámenes. Cuando se pone a trabajar todo le resulta muy fácil y lo hace con ayuda del compañero que le va explicando cosas y lo va haciendo, aunque de vez en cuando. El otro es más problemático.

Supervisora Tú a Adrián ¿nunca le has visto una mejoría en este tiempo?

Alumna: No. Se levanta cuando no le hacen caso los demás. Está todo el día pegando. Está todo el rato levantado, se tira al suelo, se esconde para que yo no lo vea y me paso toda la clase regañándole y llamándole la atención.

Supervisora ¿No le gusta nada a Adrián? ¿Tú crees que no le gusta nada la maestra?

Alumna: Es que todavía no he encontrado nada que le haya motivado. Por ejemplo: Hoy hemos hecho un debate en lengua y cada vez que pedía la palabra era para decir una tontería, para que los demás se rieran.

Alumna: Yo creo que este niño está intentando llamar la atención como sea.

Alumna: En su casa los padres no le atienden, pasan de los niños.

Supervisora Adrián contigo, ¿es importante si es un niño que necesita llamar la atención?

Alumna: Es un niño que lo hace con todos los profesores. Intenta llamar la atención de alguna manera. Cuando yo estoy explicando y todos están atendiendo intenta llamar la atención como sea.

Supervisora: Tú puedes hablar sola con él y que note, que se sienta que es el más importante para ti.

¿Has probado tener contactos personales en el recreo, fuera de clase?. ¿Incluso hacerte cómplice de su labor?.

Alumna: El otro día que vine andando, y me lo encontré por el camino, y Quico se iba hacia delante y el otro se quedaba pegado a mí, Quico me hablaba pero el otro se quedaba callado. Su hermano me decía todo lo que pensaba. Y luego en la clase a los cinco minutos que me he dado la vuelta ya está otra vez de pie.

Pero lo que tú me has comentado no lo he probado.

A: ¿Qué has hecho tú?

Alumna: Porque como es un niño muy listo, trabajador y todo pero como la termina tan pronto está incordiando a los demás, o coge y, como sabe que la va a terminar pronto, primero mete bulla y luego hace la tarea y la termina pronto. El otro día lo cogí y me puse a hablar con él. Le dije que él era muy listo y que podía dar más de sí y que a ver si podía mantener un cierto orden en la clase. He nombrado un delegado que es el más tranquilo, y si la están armando los compañeros,

él los regaña.

Adrián es un bicho, pero por lo menos cuando se termina la tarea, Luis mantiene orden en la clase.

Supervisora: ¿Tú has probado alguna técnica con Adrián?

Alumna: No, a lo mejor lo siento a mi lado, como lo he hecho con otros niños, y luego han trabajado; pero le estoy diciendo que haga el ejercicio y se está levantando.

Supervisora: Pero tú las técnicas que has utilizado con los niños han sido en un sentido directivas.

Alumna: No, hay muchos que en los que yo he hablado con ellos y ha dado resultado. Por ejemplo, en la clase de abajo, hay una niña que estaba llorando en el baño a la hora del recreo y yo les dije a sus compañeros que se fueran y yo me quedé hablando con ella. Por lo visto la niña tenía problemas con la madre, los hermanos y con la gente de la clase. Yo la tranquilicé, y estuvimos hablando sobre la clase, porque es una niña que arma jaleo. Se lo pregunté y ella me contestó que se divertía armando follón. Entonces yo le dije que tenía que atender en clase para que ellos aprendieran. A partir de ese día la niña respondió estupendamente.

Supervisora: Y si tú has visto que ha dado resultado ¿por qué no lo utilizas con Adrián?

Alumna: Es que me rehuye. Tengo que cogerlo por banda. Todavía no lo he podido pillar para hablar con él.

Supervisora: Pero no lo has pillado porque no lo ves preparado o porque no te cae bien esa idea y no te has visto preparada. ¿Por qué motivo?

Alumna: He cogido a otros como al hermano y a un compañero suyo. Ahora me pondré con él, estoy mirando como meterme, porque no puedo ir directamente, estoy pensando cómo hacerlo.

Supervisora: ¿Tiene carácter de líder?

Alumna: No, quien tiene carácter de líder es el hermano.

Supervisora: No tiene carácter de líder, por lo que intenta hacerse el gracioso por la clase. ¿No? O sea, el problema es que el niño está perdiendo el tiempo.

Alumna: A lo mejor están los demás trabajando y él se levanta de un lado a otro.

Supervisora: Es un niño que está perdiendo el tiempo, pero que no impide dar las clases. ¿No?

Alumna: Yo doy las clases y los niños se enteran y cuando empieza a hablar, los mismos niños tienden a mandarlo callar, porque yo cuando los niños, hablan tiendo a bajar el volumen para que se callen. El niño no rinde, la única solución sería ponerlo sólo y estar encima de él.

Supervisora: ¿Tu crees que el problema es que el niño está desaprovechando el tiempo y tendrá bajo nivel?

Alumna: Sí.

Supervisora: ¿Cómo es su nivel?

Alumna: Bastante bajo.

Supervisora: ¿En todo?

Alumna: En matemáticas estamos explicando las divisiones normales y los problemas y él las hace, pero en lenguaje tiene muchas faltas de ortografía y no pone los puntos.

El niño repite seguro, hasta el profesor lo dice. El día que el niño hace alguna actividad es porque se está encima de él en clase.

Supervisora: Cuando está encima de él, ¿responde?

Alumna: Tienes que estar encima, pero si vienen algunos compañeros y te despistas un poco, ya que te giras y no lo ves, a lo mejor está debajo de la mesa y está mirando lo que yo estoy haciendo.

Supervisora: ¿Propones hacer algo con el niño?

Alumna: Yo quiero hablar con él, para saber lo que me dice, y a raíz de esto yo buscaré algo, porque si yo no sé por donde entrarle, a lo mejor voy a entrar por un sitio y lo voy a hacer peor.

Supervisora: ¿Qué tienes pensado?

Alumna: Hablar con él, preguntándole: ¿Qué es lo que te gusta? ¿Qué es lo que te gusta que hiciéramos? O también hacerle un contrato para que el niño prometa portarse bien en clase.

Supervisora: ¿Tú que piensas, A.?

Alumna: Que exista un contacto personal, como cogerle en los recreos y hablar con él para que cada día mejore un poquito, o cogerlo diez minutos cada día.

Supervisora: Y para hablar con él, por ejemplo, si Rocío mañana en el recreo lo coge y le pregunta lo que le pasa. ¿Cómo se pondría?

Alumna: No así no.

Supervisora: ¿Verdad que no?

Alumna: Tendría que ser un contacto muy personal y amigable. En un plan de amiga, más que de maestra. Ya que si actúas como maestra el niño no te va a responder.

Alumna: Cogerle una tarde y preguntarle si ha hecho la tarea, el porqué.

Alumna: También incitarle.

Supervisora: Podemos meter una mentira piadosa: Oye ven Adrián, ¿Cómo se llama tu madre?

Alumna: Es que el niño vive con la abuela y, el hermano con la madre.

Supervisora: Bueno, pues otra mentira piadosa o a través de eso que comience a contarte por qué vive con su abuela.

Alumna: También hablar con él alentándolo diciéndole que es listo y que lo podrá conseguir. Así poco a poco a lo mejor puede avanzar algo.

Supervisora: ¿Esa técnica la has utilizado?

Alumna: Pero es que no lo he cogido todavía.

Supervisora: Pero a lo mejor muchas veces lo has utilizado sin darte cuenta.

Alumna: Sí, muchas veces le digo que lean una frase cada uno, y a él le gusta leer, vamos, no pone impedimentos.

Supervisora: ¿Les gusta leer a los niños de tu clase? ¿Sabes si leen en casa?

Alumna: No, en casa no leen. En clase de Lengua, los primeros temas siempre en lectura, y los viernes a última hora hacemos una clase de lectura y el niño cuando hay un ejercicio que tienen que hacer, él lo empieza, pero lo deja a la mitad.

Supervisora: Cuando lee, ¿se entera?

Alumna: Sí, suelen entender lo que leen. Cuando terminamos de leer y yo les pregunto que me lo expliquen, todos están con las manos en alto, incluso Adrián.

A. No es tonto. ¿Verdad?

Alumna: No sí no es tonto, pero al no trabajar en clase ni en casa el niño va para atrás.

Supervisora: ¿Juan Pedro ha utilizado alguna técnica con él o ha hablado con él?

Alumna: Juan Pedro, cuando los demás están haciendo una actividad, él los coge a los dos hermanos para que hagan divisiones. Es un apoyo para que vayan avanzando.

Supervisora: ¿Tú crees que es capaz el niño?

Alumna: Yo creo que sí, pero lo veo bastante difícil. Es falta de atención.

Supervisora: Si tú has detectado ese problema desde que has entrado, y le hubieras puesto algún tipo de medida o de técnica y a lo mejor se podía haber hecho algo con ese niño.

Alumna: Pero es que hay días que empieza y hace algo, pero otros días no. Son días que tiene el niño. Pero la mayoría el niño tiende a hacer poco.

Supervisora: ¿Has cogido sus libretas?

Alumna: Sí, y la mitad de los ejercicios están sin hacer.

Supervisora: Vamos a hacer un plan de trabajo con ese niño. ¿Qué piensas hacer?

Alumna: Mañana, lo cogeré y hablaré con él. A partir de lo que me diga tomaré un camino. Si no hablo con él yo no puedo hacer nada porque lo puedo empeorar. Debo tener algún tipo de información para saber por donde atacar.

Supervisora: Pero tú más o menos ya sabes que el problema viene de una relación familiar bastante mala, que el niño ha estado abandonado, y está abandonado. Por lo que ya puedes imaginar que el niño lo que tiene es una necesidad de llamar la atención. Pues te metes en esa

observación sobre si vive con el abuelo y por qué ¿Sus padres viven?

Alumna: Por lo que me ha contado el profesor, una vez el hermano estuvo una semana malo y no vino a clase y se lo preguntamos. Él respondió que no lo sabía porque estaba en casa de su abuela. Yo una vez que me fui andando y me los encontré; los dos salían de la misma casa, donde viven sus padres, pero no lo sé si están allí todo el día.

Supervisora: Y en caso de que supieras que el niño lo hace para llamar la atención, ¿qué harías?.

Alumna: Es que lo que le hace falta es motivarlo. Ponerle unas actividades aparte.

Supervisora: ¿Podría incorporarse a clase?. Tú has dicho antes que sí.

Alumna: Yo creo que sí, pero con dificultad, y estando muy encima de él porque se despista enseguida. No le llama nada la atención, va a su bola. Es como si estuviera en otro mundo.

Supervisora: Y si utilizamos una técnica de hacerse cómplice de él. Le manifiestas la necesidad de que él trabaje para que tú apruebes. Es decir, tú eres un práctico que está sometida a evaluación, que te presionan y te vigilan y que te han dicho que si él no trabaja y sigue comportándose de esa manera suspenderás, que necesita tu ayuda y que es muy importante en tu vida.

Alumna: Yo lo he hecho con la clase entera.

Alumna: Yo con la clase de abajo también. Y se lo comenté.

Supervisora: ¿Qué les dijiste?

Alumna: Que yo todavía no era maestra y que de ellos dependía que lo fuera o no. Que si lo hacía muy bien aprobaba y si no, suspendía y eso dependía de su comportamiento, si se portaban bien o no. Ahora, cuando se va la maestra me aplauden diciéndome que lo he hecho muy bien, o se van a la maestra a preguntarle que nota me ha puesto.

Supervisora: Eso no les ha llevado a una falta de respeto.

Alumna: No, no me han faltado el respeto. Sólo una vez un niño, porque me entendió mal. Es que el niño empezó a mandar callar y yo le dije que él era el último mono para mandar callar, y creyó que le dije mono, por lo que me contestó mona.

Supervisora: Pero entonces tú le faltaste el respeto.

Alumna: Pero no lo dije seria, sino en plan de broma. Aunque luego me pidió perdón y le expliqué lo que le quería decir.

Supervisora: Entonces, no te han faltado el respeto.

Alumna: No, ningún niño, ni los que no son de mi clase.

Supervisora: Y tú ¿Has tenido algún caso?

Alumna: Cuando dos niños se pelearon en la clase. Estaban haciendo actividades y empezaron a pelearse, me fui para ellos y los separé, pero como querían seguir pegándose me dio uno de ellos. Eso no creo que sea faltarme el respeto.

Supervisora: ¿A ti te funciona mejor la clase de abajo que la de arriba?.

Alumna: No, la clase de arriba son más inteligentes. La de abajo trabajan también, pero menos, les gusta más el cachondeo.

Supervisora: ¿Ese curso es en el que el conocimiento está aparte de la lengua y matemáticas?.

Alumna: No lo sé.

Supervisora: Yo recuerdo que el año pasado estaban en la misma circunstancia y no sé si eran los mismos.

Alumna: Yo sé que Juan Pedro es el primer año que está con ellos, con los de abajo.

Supervisora: Bueno entonces vas a intentar una técnica con este chico.

Alumna: Sí, y con lo que me diga a ver si vale.

Supervisora: Además de lo que le digas en un momento determinado, él tiene que sentirlo. Hay muchas formas de comunicarles importancia al niño. Por ejemplo, con la mirada continua, cuando preguntamos a un gran grupo ¿Lo entiendes?; se mira a una persona u a otra y si le miras a él o cuando le decimos: haced la actividad número 1 y 2. Y si lo tienes delante al niño, cuando vas

nombrando la actividad, a él se la vas señalando, a los otros se lo dices verbalmente; cuando finaliza una explicación o cuando empiezan unas actividades individuales dirigirte a él e incitarlo en estas actividades e intenta que no pierda el hilo fácilmente. Hay muchas formas, muchas maneras y él tiene que sentir la importancia. Si tú se la prestas verbalmente, lo que no se puede es sentir traicionado, es decir, que tú le digas, "Para mí tú eres muy importante, de ti vale mi aprobado, tu aprendizaje; y que tú avances, es muy importante". Él lo tiene que sentir diariamente, no puede quedarse como un comentario aparcado, no puede quedarse en que tú hayas hablado con él y luego seas la misma. Porque hasta ahora lo has tenido como un elemento distorsionante y lo has mandado callar de una forma autoritaria -"¡Sientate!. ¡No molestes!". Las típicas frases.
Alumna: Pero yo lo pido por favor, en un plan insistente y no constante.

Supervisora: Pero ha sido el único método que has utilizado. Y con los niños así creo que no funciona. Porque el niño lo que quiere es llamar la atención, él lo necesita. Si tú no le suples esa necesidad con otro tipo de atención seguirá igual.

Alumna: A lo mejor diciéndole que a ver si es capaz de mantener el orden en la clase, como ya está llamando la atención y además de una forma positiva. Explícale que cuando escuche un poco de jaleo mantenga la clase en silencio.

Supervisora: Pides la ayuda que él te puede prestar. El hecho de que además de ayudarte a ti que te ayude también a llevar la clase, el orden. Y también podemos entrar en otro tipo de estrategias. Depende de si es una clase ordenada por la que no tienes problemas. Yo no sé si tenéis alguna dinámica, si todas las sillas cuando se terminan las clases las ponen encima de las mesas.

Alumna: Cuando tienen que repartir los folios le decimos a Adrián que lo haga.

Alumna: O repartir algo más.

Alumna: Él está de pie, ya que está llamando la atención.

Supervisora: Él está siendo importante y le estás dando la importancia que él necesita. Y al mismo tiempo que él sienta la importancia, tienes que conseguir que el niño trabaje, si no no hemos conseguido nada. El problema es que el niño esté perdiendo el tiempo. ¿Si fuera tu hijo, cómo te gustaría que se portaran con él y cuánto tiempo te gustaría que le dedicaran?

Alumna: Que estuvieran encima de él ayudándole.

Supervisora: Reflexiona un momento.

Alumna: Que trabajara con él y que lo ayudara.

Supervisora: ¿Te gustaría que hiciese las cosas que acabamos de apuntar?

Alumna: Sí, que el niño no se sienta solo, que no se sienta como uno más.

Supervisora: Está claro, porque necesita apoyo, que le den importancia, afecto y todo ese tipo de cosas, que yo creo que van unidas.

Alumna: Y para que haga las tareas, cuando las termine, le decimos que se levante y apunte los niños que estén hablando.

Supervisora: El problema es que el niño no va a terminar la tarea.

Alumna: Pero por lo menos que haga algo. Si son cinco ejercicios que, haga dos o tres por lo menos.

Supervisora: Sí, sí estoy de acuerdo, pero él no va a terminar los ejercicios como los demás.

Alumna: Les das facilidad para hacer la tarea.

Alumna: A algunos a otros no.

Alumna: Le das facilidad de que no copie el enunciado y a lo mejor puede estar a la par de los demás y así es capaz de hacerlo.

Alumna: Pero él lo que hace es copiarse de los compañeros, cuando hace alguna actividad.

Supervisora: ¿Realmente, el niño está capacitado?. ¿No podrías programar una actividad por otras que son más dificultosas y esas sustituirlas? Por ejemplo en ese momento ponerle una división si le hace falta.

Alumna: Sí, en lengua me lo puedo llevar para que vaya mejorando la lectura, las puntuaciones.

En matemáticas mientras los demás hacen multiplicaciones con decimales, él está haciendo divisiones, para reforzarla.

Supervisora: La idea es que él adquiera confianza en sí mismo, y que tú estes contenta con él. Durante una semana por lo menos tiene que darse cuenta de que acaba la tarea. La tarea tiene que ser sencilla y a la vez importante para que él realmente aprenda con ella pero que la acabe. Y él sentirá cómo te ha satisfecho durante las primeras semanas. Al cabo de los dos o tres días, o día a día manifiesta que estás supercontenta del esfuerzo que él pueda estar haciendo en clase al no levantarse. Y podemos conseguir un refuerzo inmediato, positivo. Le damos a Adrián unas series de sugerencias para motivarlo como: "Fíjate que ya Juan Pedro se lo ha dicho a mi seño y estoy muy contenta, además fíjate que hoy has aprendido".

Se le dará una tarea sencilla adecuada a su nivel. Porque claro, si tú le estás pidiendo apoyo, comprensión, que no se levante tanto, que trabaje; pero después la tarea es la de siempre, la difícil, la que no alcanza, se va a volver a levantar y a sentar.

Alumna: Entonces será una adaptación.

Supervisora: Quizás no globalmente, pero sí a otras actividades más sencillas. Por ejemplo, si en lenguaje con Juan Pedro, cuando se ponen a leer, luego le dan unas actividades que tienen que completar pues al niño se le dan otras actividades sobre ese texto, sencillas, de manera que él pueda responder también a esa demanda que tú le haces; y entonces rápidamente está el esfuerzo: "que bien, que contenta estoy que estás trabajando, gracias a ti voy a aprobar, (si estás en la dinámica de que si tú te portas bien yo apruebo). Lleva un buen diario, y a vuestra manera. Si yo te digo que me leas lo que habéis hecho, la primera semana de prácticas te llevas una gran impresión. No tiene nada que ver el recuerdo con lo que realmente ha ocurrido, ya que al cabo del tiempo el recuerdo se va deformando. Y en ese diario quiero que sigas a A., es decir, con una dedicación especial. Con un caso así podría ser un trabajo de observación bueno. ¿Dificultades especiales en la programación?

Alumna: Sí, a la hora de buscar las actividades, que no tengan que ver con el libro, sino buscárselas al niño.

Supervisora: Y lo solucionas bien.

Alumna: En matemáticas lo soluciono bien. En lengua depende del tema, de lo que estemos dando, pero me cuesta más conocimiento.

Supervisora: ¿Por qué te cuesta más conocimiento? ¿Qué crees que falta?

Si no lo sabes, dí que no estás preparada.

Alumna: Pero es que depende del tema.

Supervisora: Por ejemplo.

Alumna: El tema de las plantas, me costó mucho. Lo que estamos dando ahora son las fuerzas, el calor. Los niños parece que lo han entendido bastante bien, no me ha costado mucho. Las dilataciones me costaron más. En la otra pude hacer la de los globos pero lo que viene ahora de las reacciones químicas; los murales que he hecho: cuerpo humano, aparato digestivo; cuando entra el alimento se producen las reacciones químicas y entra en la sangre. Y de las plantas igual, pero yo ¿qué actividades saco de ahí?

Supervisora: Por ejemplo, para la combustión, en la que tú tapas la vela, se ve como se agota, y pone de manifiesto la necesidad de ese oxígeno en esa combustión.

Alumna: En la combustión, pero en las reacciones químicas de las plantas que hay una parte dedicado a eso.

Supervisora: Ahí no cabe una experiencia.

Alumna: Yo no digo una experiencia, sino me refiero a hacer actividades para reforzarla.

Supervisora: Puede haber muchas. Desde un aparato digestivo donde tenga que poner cómo se llama, hasta preguntarle qué pasaría con un tomate, cuando comemos un tomate; que explique qué ocurre con el tomate.

Alumna: Y con la planta. ¿También?

Supervisora: ¿Cómo con las plantas?

Alumna: En la planta es la fotosíntesis. El objetivo es que se enteren de lo que entra y de lo que sale. Ahora la combustión, apago la vela y que se consuma; y también lo que puedo hacer es un agujerito en el vaso para que pase la vela. ¿Pero por qué se pone agua en la vela?

Supervisora: Da igual, no hace falta que le echas agua si no quieres.

Alumna: Es por si queda algún huequecito en el vaso

Supervisora: Es para que no quede aire. La forma más fácil cuando le das la vuelta al vaso es dejar un volumen de aire que no pueda entrar ni salir, es un volumen que queda fijo y cuando se consume el aire se va apagando la vela poco a poco.

Alumna: ¿Y por qué no ponemos un vaso de plástico donde ponemos una vela grande, otra pequeña y otra mediana?

Supervisora: Porque con el calor de la vela el vaso se puede derretir. Es mejor de cristal, tiene que ser un vaso muy grande y así tardaría más en consumirse la vela.

Si tú lo haces sobre una mesa y lo tapas: 1.El volumen de aire que tú tienes es mayor dentro del vaso.2.Entre el sólido y el sólido puede quedar un huequecito para que corra el aire y eso no ocurre entre el sólido y el agua, o sea, es una cuestión de facilidad. Pero pruébalo haber si sale bien en el sólido. Cuantos menos elementos distorsionaste haya mucho mejor. Si el agua, tú ves que no la necesitas, las quitas de en medio. Es muy fácil probar ¡no!.Coge una velita pequeña y la pruebas.

Alumna: Pongo la vela y ¿cómo le hago un agujero al cristal?

Supervisora: Cómo le vas a hacer un agujero. Pero, ¿por qué?, ¿qué quieres comprobar?

Alumna: Pues que un agujero que pasa por la vela, es decir yo les pregunto a los niños: ¿qué pasa si yo tapo la vela?, ¿y si tuviera un agujerito?

Supervisora: Es que si dejas pasar el aire se alargaría la llama. Una vez que esté apagándose, por ejemplo, que se pueda hacer una segunda fase en la experiencia, pues, levantas un poco el vaso y dejas pasar un poco de aire y ves como reaviva la llama. No hace falta hacer un agujero.

De todas formas siempre hay que hacer la experiencia, ya que uno no se da cuenta de lo que ocurre hasta que no lo hace. Y ahí es cuando puedes introducir sus variaciones.

CASO 1

A. 2

Supervisora: Esto no tiene nada que ver con la memoria, que os quede claro.

Alumna: No, si nosotros sabemos que en la memoria tiene que ir lo que hacemos en clase y punto.

Supervisora: ¿Habéis notado vosotros un cambio?

Alumna: Sí, nosotros cuando estábamos en el Hipódromo todo iba muy bien, todo compañerismo; ahora llegamos a este colegio, el primer día llego y entro -claro no me conoce nadie y soy nueva-; estoy sentada y me asomo a la puerta, porque entra un práctico, y me salgo para hablar con él, y me da por mirar a la puerta, y hay tres prácticos sentados en un banco, cuando toca la campana se van los maestros y dejan a todo el mundo. En el recreo pasa exactamente igual. Hemos llegado y están los prácticos en un sitio y los maestros por otro lado. Entrás a la clase, ¡pero te miran con una cara!

Supervisora: ¿Pero no te encuentras a gusto?.

Alumna: Es que entrar a un sitio así.

Alumna: Pues, esa maestra que yo te dije, comentó hay una comida día tal, que a mí, la profesora, era la primera que me decía: "hay una comida, vente"; bueno, pues esa mujer dijo que había una comida pero que no se lo dijera a ningún práctico, los prácticos no los toman en cuenta. Pero eso se lo dijo a sus alumnos.

Alumna: Hombre, entre profesor y alumno si se llevan bastante bien, entonces entre la atención que hay entre profesores y los prácticos, que si a alguno no le cae bastante bien. Yo noto que algunos profesores los tienen aunque depende del profesor.

Alumna: A mí Julián, es la persona más maravillosa.

Supervisora: ¿Estás contenta?

Alumna: Con él y con Cristina no tengo ningún problema, ni con M.I, además la conocía del año pasado.

Supervisora: Y ¿qué tal tú?.

Alumna: Yo estoy muy bien y ella me ayuda en todo lo que puede, por supuesto en clase.

Alumna: Es que dicen que individualmente todos los profesores o casi todos son maravillosos; pero ahora mételo en un grupo, porque ya te pierdes.

Supervisora: Pero, ¿estáis cómodas?

Alumna: Yo sí estoy cómoda.

Alumna: Yo sí estoy cómoda. Ahora, a la hora del recreo nos vamos y nos compramos el bollicao.

Alumna: Ya que estamos muertas de hambre.

Supervisora: Vosotros no estáis con ellos en el recreo.

Alumna: Cuando nos toca sí, pero todavía no me ha tocado; a mí me toca el viernes.

Supervisora: ¿Has empezado a explicar?

Alumna: Hoy sí, hemos empezado a hacer un dictado de palabras mientras la profesora estaba hablando con un profesor.

Supervisora: Pero tú teóricamente empiezas a dar clases la semana que viene.

Alumna: Sí.

Supervisora: O sea estáis ayudando.

Alumna: Ayudando y explicando.

Alumna: Yo estoy perdida, me refiero a que tú explicas, pero aquí no; en mi vida había enseñado las letras haciéndolo con señas. Explicar y coger el cuadernillo de caligrafía (para ensayar) y explicárselas en la pizarra.

Alumna: A mí las letras de caligrafía me salen muy bonitas. Es totalmente distinto.

Alumna: A mí me ha visto Julián haciendo caligrafía y se ha sorprendido.

Alumna: Él dice que no hace falta. Y yo hasta con la izquierda porque como tienes que llevarle la mano a los niños ya que hay niños zurdos. Yo estoy flipando.

Supervisora: De todos modos ¿estáis mejor preparadas para el ciclo superior que para el primer ciclo?

Alumna: Yo creo que sí.

Alumna: Siempre hemos hecho prácticas con niños más grandes, con mayor nivel.

Alumna: No es que estemos menos preparadas sino que nunca lo hemos hecho.

Supervisora: Tú estás perdida.

Alumna: No, yo ya no lo estoy.

Alumna: Hombre el primer día.

Alumna: En cuanto ves el trato que le da el maestro a los niños. Julián, por ejemplo, en mi caso, como le enseñan el primer día; ya te guías. A mí me decía que todavía no estaba muy centrada, y es que con el lío de 26 niños quedándome con sus nombres y viendo lo que hacía, pues estaba un poco desorientada. Estaba más atenta viendo lo que estaba haciendo que al contenido.

Alumna: Vienes de un nivel de 6º, explicando matemáticas, conocimiento, lengua; y ahora te metes a lo mejor para explicar lengua le pones las letras, en conocimiento cómo es la Navidad; ahora esta semana consiste en preparar cosas para la Navidad como pintar, hacen calco aunque todos los días hacen lectura, dictados, sumas.

Supervisora: El año pasado los alumnos hacían felicitaciones de Navidad con papel reciclado, pero claro eran más mayorcitos.

Alumna: Nosotros estamos haciendo un árbol gigante de Navidad. Han hecho unos dibujos, lo han calcado, los han pintado y recortado. Ahora lo que tengo que hacer en un papel continuo grande un árbol gigante, y ahora las bolitas y los árboles pequeños que han hecho los niños los pegan en el árbol. También hacen muñecas de nieve, zapatitos de Papá Noel y además le van a poner tiras.

Alumna: El Belén también se hace si da tiempo.

Supervisora: Parece que ahora es una época que está más dedicada a la práctica que a los contenidos.

Alumna: Sí, pero su lectura se hace todos los días. Ellos mismos cuando le dan la vuelta a la hoja empiezan a pedir la hoja de la suma.

Alumna: Es verdad, se hacen sumas, dictados. El otro día me inflé a hacer con plastilina en minúscula las letras del abecedario. Está muy bien, yo por lo menos me divierto.

Supervisora: ¿Has preparado algún recurso?

Alumna: Todavía no me lo había dado, porque lo tenía la otra práctica que se lo ha traído esta mañana y lo estoy mirando por encima. He cogido libros de abajo para mirar fichas que puedo hacer. He cogido el Micho para aprenderme las letras: los pisotones, la nariz, la r, la s, parece que estoy hablando con niños sordos.

Supervisora: ¿Qué tal en la clase tuya?

Alumna: Pues hay 19 niños. Hay tres de segundo o sea que los han metido con ella porque por lo visto la profesora tuvo un familiar accidentado y se repartieron los niños de esa clase entre los cursos de primero y segundo, y le tocó tres de primero y por lo visto el niño no tenía ni idea de segundo.

Supervisora: Cómo que le tocó tres de primero ¿no dices que son de segundo?

Alumna: Sí, tres son de segundo, pero con la profesora estuvo más por el accidente aéreo.

Alumna: Me parece que se le murió su hijo.

Alumna: Entonces repartieron a los de la clase entre primeros y segundos. Los tres niños que tenía ella no tienen el nivel de segundo ya que leen todavía las letras y lo han dejado con ella. De todas formas si pasan a segundo hubieran repetido, pues hacen otra vez primero y más o menos van bien. Desde que están aquí trabajan pero con la otra profesora trabajaban menos.

Supervisora: Eran niños en segundo de bajo nivel y están ahora con M..

Alumna: Exactamente, y hay un niño hiperactivo que no se está quieto va de un lado para otro.

Pero el niño es listo, el niño cuando le pones a hacer dictados o algún trabajo, está escribiendo porque el niño sabe, es muy inteligente lo que pasa es que no puede estar quieto, cuando te das la vuelta ya no está en su sitio y a lo mejor lo cojo y lo siento, le hago cosquillas y se ríe, es decir, le hago cosas para que vea que tiene que sentarse y trabajar, pero muchas veces los niños le pican mucho y la profesora le regaña a él. Yo no sé cómo se las apaña para que le pillen siempre a él.
Supervisora: La problemática del niño es que es diferente a los demás. Esa es la problemática que te habías planteado ¿no!.

Alumna: Sí, el niño trabaja pero es hiperactivo. Por lo visto es hijo único y la madre no le saca a la calle. Cuando sale y se junta con alguien la madre le mete para dentro. El niño lo que necesita es correr, salir, jugar con niños. Todos los días metido en casa, por lo que el niño está dislocado cuando sale de su casa.

Supervisora: Pero a las nueve de la mañana ¿también es hiperactivo?.

Alumna: El niño por la mañana está rodando por el suelo, lo sientas y cuando te das la vuelta ya está levantado. La voz que tiene me encanta.

Supervisora: ¿Cómo se llama?.

Alumna: D..

Supervisora: ¿Es parecido a W.?

Alumna: Yo todavía no he tenido ningún problema.

Alumna: Julián dice que no sabe como lo estoy haciendo, pero que conmigo trabaja mucho.

Alumna: Dile lo que hizo el otro día.

Alumna: El otro día se lo llevó la señorita de apoyo. El niño coge la tarrina con todas sus cosas ya que cada uno tiene su propia tarrina. A la hora vuelve y veo que Julián sale y habla con la profesora de apoyo y era porque en la mitad de la clase, se había subido a una silla y se había bajado los pantalones y calzoncillos, y había hecho pipí. Hoy le digo que trabaje y me contesta: "si cariño", "si corazón, yo trabajo". Yo pensé que el niño no tenía tantos problemas como tiene. Hoy se ha puesto a hacer la copia.

Supervisora: Y este niño que tú planteas, ¿vas a hacer una investigación?.

Alumna: Sí porque este niño me llama la atención, es un niño que trabaja las letras y a lo mejor le haces dictados y escribe, y no lo entiendo.

Supervisora: El nivel de conocimiento y de lectura ¿es normal o no?.

Alumna: No, como el de los demás. El niño todavía va con las letras, sabe leer, escribir.

Supervisora: O sea, que de tonto nada. Es un problema de...

Alumna: El niño es una máquina, lo que pasa que al estar de un lado para otro.

Supervisora: Pierde tiempo y te descontrola.

Alumna: Sí.

Supervisora: ¿Pero tú ahora mismo no estás dando clases?.

Alumna: Sí, pero cuando se va la señorita y me deja, aunque esté la señorita, también se levanta y empieza a correr.

Supervisora: ¿Tú estás sentada mientras ella está explicando?.

Alumna: No, estoy dando vueltas. Cuando la señorita está haciendo un dictado yo me paso por sus mesas y cuando ellos van contando los cuadritos, algo que está mal, yo se lo borro para que ellos lo pongan bien. Es como si estuviera dando clases.

Supervisora: Es un problema de hiperactividad, vamos a ayudarla. ¿Qué idea tienes para hacer con el niño?. Mirad, pasa una cosa que tengo que explicar. A P. la estamos descontrolando un poco, porque íbamos a hablar de un niño con problemas de disciplina, y ahora sale esto y el problema es darle el material, un análisis de casos, un caso similar para que viera que podemos utilizar nosotros y qué es lo que rechazamos en las circunstancias concretas. Pero al ser un problema diferente que no es de disciplina, aunque vamos a ver por si acaso si vale para este caso. Los problemas de disciplina ponen en énfasis en la comunicación como algo de importancia primaria.

Gordon considera que su enfoque es democrático, que la razón principal de que el profesor pase tiempo de clase ocupándose de la disciplina es porque utiliza el método represivo y basado en el poder. Estos métodos incluyen amenazas de castigos, castigos o insultos verbales y culpabilidad. Lo que propone es: proveer a los profesores de un medio de comunicación que incluye escuchar activamente, yo-mensaje, escuchar activamente. Es un proceso que regularmente una persona escucha atentamente lo que la otra persona expresa, incluida la comunicación no verbal.

R; Muchas veces cuando está levantado lo miro y se sienta.

Supervisora: Y luego repetir el mensaje para ver qué se ha entendido. Este enfoque lo utiliza el profesor cuando un alumno posee el problema. Por ejemplo los problemas que poseen los alumnos son: *un niño que rompe el lápiz, *dos niños que se pelean, *un niño preocupado porque le han suspendido un examen, *uno que no le gusta el profesor, *los niños que se le echan encima... y otros. Generalmente cuando un alumno está preocupado el problema es suyo, o para decirlo de otra manera, él posee el problema. Al profesor se le dice que proporcione feed-back al problema del niño con un método parecido a los modelos de comunicación de Roller Sidino. El énfasis se pone en reflejar los sentimientos del alumno más que el contenido. Por ejemplo, Juanita acaba de hacer un examen y la profesora piensa por sus lágrimas que está triste y preocupada. El escuchar a Juanita y decirle que está triste y preocupada por su nota afirmándolo. El objetivo de escuchar activamente es mostrar empatía y comprensión al alumno que experimente el problema. Esto fue lo que dije yo, que hablaras con el alumno éste en el recreo. Creo que hubiera sido más útil en el otro caso que aquí.

Alumna: Con niños chicos es distinto, porque con los otros te entiendes, pero con estos no sabes si te van a entender, es que son tan chicos.

Supervisora: Los niños chicos ya entienden. Y por medio del proceso encontrarles su propia solución. Gordon sugiere que la conducta del alumno tiene un efecto real y tangible sobre la capacidad del profesor para funcionar, entonces éste posee el problema. Los problemas poseídos por el profesor tienen que solucionarse con el yo-mensaje, algunas directrices para un yo-mensaje efectivo sería: *una descripción de la conducta del alumno que hace que el profesor tenga un problema, *qué efecto tangible y concreto tenga sobre el profesor, cómo hace sentirse el profesor por el problema. Las características del mensaje efectivo son: 1. querer cambiar, 2. contener una valoración negativa mínima, 3. no perjudica las relaciones. Un yo-mensaje efectivo requiere de la voluntad del profesor de combatir sus sentimientos verdaderos. Algunos profesores se sienten vulnerables al dar mensajes porque se exponen a sus alumnos. Este es el caso de cuando un profesor se siente mal en clase, no gobierna la clase, entonces coge y hace partícipe al alumno del problema que tiene el práctico.

Alumna: Hablad con él

Supervisora: Pero no con el problema que tiene el niño, no intentando solucionar el problema del niño; sino comunicándole el problema que tiene él. "Mira yo estoy de práctica, ahora van a venir a verme, lo estoy haciendo mal porque me estás descontrolando, necesito de tu ayuda". Entonces dices que algunos profesores se sienten vulnerables porque piensan que les van a tomar el pelo.

Alumna: Eso también.

A: ¿Os acordáis que lo estuvimos hablando el otro día?. O sea, la primera posibilidad de resolver el problema de disciplina es resolver el problema del niño, y el segundo mecanismo se refiere a que ya el problema es del profesor porque hace que no controle la clase. Y lo que hace es que le comunique al niño los problemas que tiene el niño intentando que vea su propio problema y lo haga suyo.

¿Se podría utilizar el mecanismo del yo-mensaje con el segundo?

Alumna: Yo creo que sí.

Supervisora: Si el niño es hiperactivo pero realmente no tiene problemas familiares. ¿Los tiene?

Alumna: No, es hijo único.

Alumna: Demasiado protector.

Alumna: Como dice M.I: sácalo al parque, que corra, que haga algo. No lo saca para nada y lo que tiene el niño es ansiedad. M. cuando lo ve muy nervioso lo hecha al patio a que corra un poco.

Supervisora: Quizás sería el mecanismo. El que él comprendiera desde el principio la situación.

Alumna: Pero y si no hace caso y pasa.

Supervisora: Pero es que tienes que llegar a él. El mecanismo que el problema poseído por el profesor. Fijaos que ahora habla de un problema poseído por el profesor, "cuando tú no vuelves a clase a tiempo, yo tengo que dejar de explicar para buscarte y esto me hace sentirme frustrada y desilusionada". Vamos a transcribir esto a tu situación. ¿Cómo podría ser, R.?

Alumna: Pues yo le diría al niño...

Supervisora: Una especie de resumen del mensaje que le dirías al niño.

Alumna: Pues que cuando tú no me atiendes tus compañeros tampoco me atienden; entonces, si tú me atiendes y estás atento tus compañeros se dan cuenta y también me atienden.

Supervisora: No.

Alumna: ¡No!

Supervisora: El problema lo tienes que hacer tuyo.

Alumna: Y se lo estoy haciendo a él.

Supervisora: Claro, le estás diciendo a él que no atiende y que es su problema. "Cuándo tú no atiendes, tus compañeros tampoco; y no sé lo que hacer y me van a suspender". El problema es tuyo.

Alumna: Claro, y yo se lo estaba echando al niño.

Supervisora: Es un poco de chantaje emocional. Mira la frase cómo termina "y me siento frustrado y desilusionado". Ahora que quiere que el niño no llegue tarde después de las comidas, o sea, el problema que se ha planteado aquí. En tu caso, que para que a ti no te suspendan (estoy exagerando), para que tus prácticas no vayan mal; que a ti te van a evaluar y para que vayas bien tú necesitas de su ayuda, porque no puede estar levantándose cada cinco minutos y tú detrás de él; ya que entonces se desconcentra y tú no sabes estar con él y con los demás al mismo tiempo, porque eres una persona inexperta. El problema es que tienes que comunicarle al niño, si éste es el mecanismo que vas a seguir.

Alumna: Podría ser.

Supervisora: Vamos a seguir. Tanto como el profesor como el alumno poseen que el problema y el conflicto surgen. Un problema del alumno es que esté aburrido e interrumpa la clase y cree un problema para el profesor, ya que no respeta su turno y yo no puedo hablar con el profesor.

Alumna: Eso lo suelen hacer todos, quieren contestar y no esperan su turno.

Supervisora: Muchos sugieren que el poder y la ansiedad influyen destructivamente en la relación profesor y alumno. Sus métodos reclaman la negociación y la solución del problema más que ganar o perder. Cree que dándole a todos los de la clase un modo para participar van a sentirse más responsables de lo que ocurre en la clase. Consecuentemente su enfoque sugiere y porque se eliminan las tomas de decisiones autocráticas. Como se hizo los talentos del enfoque de Gordon, tiene mucha semejanza con el de Berroes, en el que la comunicación, comprensión son lo que reciben el énfasis. Es ubicuo su acento democrático al usar el proceso de negociación y solución del problema para establecer las normas de clase. En esto participa de lo que pensamos nosotros acerca de los contratos, señales y realizamos en la clase. ¿Sabéis lo que es esto?. Se trata de un contrato que tú negocias con la clase para establecer una serie de normas de disciplina.

Alumna: No levantar la mano, no contestar y cosas de esas.

Supervisora: Vamos a seguir leyendo, este enfoque tiene un valor especial acerca de la posesión del problema para el profesor, estar implicado en cada pequeño conflicto o disputa que existe del hecho no problemático. Nosotros animamos a los profesores a usar el yo-mensaje aunque el

alumno no tenga muchos deseos de cambiar. Demasiado a menudo los que han hecho un desarrollo humanístico nos han hecho creer que los problemas se resuelven con los sentimientos.

Alumna: Compartir los sentimientos del niño, ¿pero si éste no te dice nada?

Supervisora: Ahí está el negocio, la negociación por el niño. Este está convencido de que realmente tiene confianza contigo para compartir sus sentimientos. Fijaos lo que dice a continuación, seguid leyendo vosotras; ¿no sabéis por dónde vamos?

Alumna: Aunque esto es verdad, en algunos casos creemos que es una esfera peligrosa; los profesores deben de ser capaces de expresar el yo-mensaje sin esperar nada a cambio de su alumno.

Supervisora: ¡Que gordo! ¡eh!. Antes me lo has comentado tú. Dices “y si yo fracaso”. Tienes que intentarlo sin esperar que nada cambie aunque tienes que tener fe.

Alumna: Si realmente cree en el valor de expresar los sentimientos, es en realidad una experiencia de aprendizaje para los estudiantes. El profesor juega todavía el rol más importante a pesar de su cada vez más...

Supervisora: Lo que está diciendo aquí, es que si tú te expresas así con tus alumnos también les estás dando, un ejemplo: al que sea capaz de expresarte a ti sus sentimientos; es decir, si tú abres tu corazón a un niño problemático, a lo mejor no es a la primera vez, sino a base de estar. Dale un ejemplo a imitar por él en el sentido de que él también pueda abrir su corazón. En lugar de mostrarnos los profesores tan ajenos a los sentimientos y a las circunstancias, sé participe de los niños, ya que parece que en lo profesional no debes mirar lo personal. Tú entras a clase, explicas y parece que los problemas se han dejado en casa, esto lo hemos aprendido. Yo tengo un montón de problemas y es como si llegara a clase y siguiera igual que el día anterior que no tenía ningún problema.

Alumna: Como si lo dejaras a parte.

Supervisora: Esto, yo siempre lo he defendido. Pero aquí te está diciendo que cuando quieras resolver algún problema concreto de disciplina, debes utilizar esa técnica, que es abrir tu corazón al niño, expresarle tus sentimientos, expresarle las veces que tienes de él la colaboración de ese niño para tu satisfacción profesional, y no para tu satisfacción personal sino para poder salir hacia delante en clase.

Alumna: Si tú te abres al niño, y éste te rechaza ¿qué has conseguido con eso?

Alumna: Intentarlo.

Alumna: Pero a lo mejor es peor porque te trata como a una tonta. Tú no sabes la reacción que pueda tener el niño.

Supervisora: Dice, el lenguaje de la afección, doce días para la comunicación, mensaje- solución. Esto es lo que solemos hacer: ordenar, mandar, dirigir, avisar, amenazar.

Alumna: Hacer chantaje en tu trabajo.

Supervisora: Eso es lo que sabemos hacer. Para que saques buena nota tienes que saber esta materia. Es la amenaza. Vosotros sabéis que es una obligación venir al colegio y debéis dejar los problemas personales en casa, ese es su sitio. “Lo que tienes que hacer es pensar un horario mejor y entonces serás capaz de realizar tu trabajo”, “es mejor que recordéis que quedan veinticuatro días para terminar el trabajo”. Todo esto lo sabemos hacer ¡eh!. Humillar, mensajes que enjuician: “estáis actuando como niños pequeños y no como alumnos que empiezan el bachillerato”. Negar los mensajes relajantes: “sois verdaderamente competentes y estoy seguro de que lo vais a hacer de alguna manera”. A mí me encanta este tipo de mecanismo.

Alumna: ¿Cuál?

Supervisora: El que aumenta la autoestima de la persona.

Alumna: Eso yo se lo hice a W., y por eso me hace la tarea: “W. pero si tú eres muy listo”

Alumna: Aumenta también si yo digo lo contrario: “anda que no eres capaz de hacerlo, no eres capaz”.

Supervisora: Dar seguridad, seguir, apoyar, consolar, apoyar: vosotros no sois los únicos que os sentís así, yo me sentía así con esos trabajos difíciles; además no os parecerá tan duro cuando empecéis a hacerlo. También hacédlos partícipe ¡no!. Cerrar, distraerse, dejarle a uno, divertirse, aunque ahora no es el momento ya que estamos en clase, parece que se ha levantado alguien con el pie izquierdo. Esto es importante en clase pero no suele tomarse mucho en cuenta, te lo tomas a broma.

Alumna: Depende del ambiente de la clase.

Supervisora: Eso hay que hacerlo, y será más útil en aquellos momentos de exámenes, en situaciones muy tensas. Yo hoy he utilizado un mensaje de ese tipo en mi asignatura. Los alumnos estaban tensos porque era el primer examen que hacían en el curso y estaban nerviosos. Me he puesto a decir tonterías y todos se han puesto a reír. Yo creo que esto ayuda a iniciar el examen de una forma distinta.

Mensajes de prueba: ¿cuántas horas le dedicaste?, ¿por qué esperaste para pedir ayuda?. De lo que hemos leído ¿se puede utilizar algo para este caso, del niño hiperactivo?

Alumna: El segundo, para entrarle con facilidad.

Alumna: ¿Lo conoces, es cariñoso, sabes cómo es?.

Alumna: El niño se le nota que...

Supervisora: El problema de disciplina general lo tenéis ¡no!.

Alumna: Son un poco revoltosos, como todos los niños. Cuando se les dice que se callen y hagan los ejercicios, lo hacen.

Alumna: Yo a los niños les tengo que tener continuamente haciendo algo. Mientras están haciendo algo, están entretenidos y no arman follón.

Supervisora: Una vez que están haciendo el trabajo ¿no tenéis problema?

Alumna: Ellos te llaman para ver si está bien o mal pero nada más.

Supervisora: Para resumir la sesión de hoy ¿vas a utilizar el mecanismo del yo-mensaje?.

Alumna: Mañana y pasado no viene.

Supervisora: ¿Por qué?.

Alumna: No lo sé, le dijo a la profesora que no iba a venir a clase.

Supervisora: Si va a empezar a dar clases te tienes que enterar.

Alumna: Si pero es que no ha venido hoy, yo me enteraré mañana. Además la profesora no sabe por qué no ha venido.

Supervisora: Podrías llamar a su casa.

Alumna: En todo caso que llamara la profesora y ella me lo comentase.

Supervisora: Claro, en colaboración con ella.

CASO 1

A. 2-3

Supervisora: La segunda sesión la tuvimos a raíz del niño que teníamos localizado como problema de disciplina en la otra clase. Como hemos cambiado, ahora estamos con D. ¿Qué tal va D?

Alumna: Bien, la semana pasada no vino porque estaba de viaje y ha venido diciendo que ha estado en Serbia o algo de eso; que se ha ido en un barco. Nos hemos quedado diciendo: ¿Serbia?. Y él, sí, sí, que me he ido en barco.

Supervisora: ¿Y tú no has vuelto a hablar con él?

Alumna: No, en la clase detrás de él, para arriba y para abajo.

Supervisora: O sea, que ha vuelto a revolucionarte toda la clase.

Alumna: Sí; se nota cuando él está, se nota. Porque se va, mira como sube esto, mira como baja, mira como rebota, porque siempre está por los suelos.

Supervisora: ¿Cómo rebota el qué?

Alumna: Como rebota él en la silla, él en el suelo.

Supervisora: Está investigando, bien, como rebota esto o como se mueve aquello.

Alumna: Está hoy de los nervios, cuando tiene que hacer algo. Hoy no le apetece colorear, se ha puesto a dar vueltas por la clase, él no tenía ganas de colorear. A última hora, cuando quedaban cinco minutos, me ha dicho que no tiene ganas de colorear y se ha dado la vuelta. La señorita al principio se lo ha llevado, casi al final, acababan de venir de Educación Física. Estaba ya el niño que no podía con él, de subirse en las sillas de pie. Me lo he llevado fuera...

Supervisora: ¿Pero cuando viene de Educación Física no viene el niño más aplacado, más tranquilo?

Alumna: No.

Supervisora: ¿Viene más excitado?

Alumna: No, viene más nervioso -pero todos-, porque están haciendo bailes para Navidad y un teatro.

Supervisora: Es normal que vengan más contentos, pero él viene más excitado también.

Alumna: Él está excitado vaya donde vaya.

Supervisora: Él viene desde las nueve de la mañana.

Alumna: Él va al patio a dar vueltas y viene igual. Pero cuando hace la tarea la hace. "No seño, no corras, que ya voy", la hace y después sigue corriendo.

Supervisora: Corre vuelve y sigue escribiendo

Alumna: Iba a decirle algo a alguien y él dice que yo se lo diga, yo se lo digo y después sigue escribiendo. Y se levanta y cómo está apuntado en la pizarra tira a lo mejor el lápiz porque no llega y dice que va por ahí. Y se va otra vez.

Supervisora: ¿Para ti es un problema?

Alumna: A mí me hace gracia, no sé. Sí es un problema, porque yo le digo estate quieto e intento explicar o intento decir algo, o estoy haciendo algo y está de los nervios, o está pendiente de los demás, o está pendiente de los demás. Es que hasta la vocecita, me encanta de ese niño.

Supervisora: ¿Te gusta?

Alumna: Sí.

Supervisora: ¿Pero te gustaría que fuera un niño un poquito más tranquilo para que pudiera aprender más?

Alumna: Pero si el niño entiende.

Supervisora: ¿O realmente no ves que eso sea un problema?. Es que si no hay un problema no lo puedes atacar como problema.

Alumna: Es que el niño no para, lo que quiero decir, el niño trabaja pero va más lento y no para de moverse, va de un lado para otro. Está así desde párvulos.

Supervisora: ¿Perderá un poco de...?. Digo yo, a lo mejor su capacidad le da como para eso nada

más. Cuando tú le explicas y el niño no para, y está pensando en la goma que rebota o en el bolígrafo...

Alumna: Eso cuando están haciendo tarea, cuando estoy explicando algo está en la silla, pero más o menos escuchando, si te sientas en su mesa o al lado de él, como yo esta mañana que lo tenía agarrado de la mano para que no se moviera de la silla, -es que me hace gracia-.

Supervisora: Aquí se supone que tenemos que clarificar el punto de partida de la investigación, éste sería. Yo no sé si es un problema o no es un problema.

Alumna: Viene así desde párvulos. La profesora no sé si tiene informes del niño, porque viene así desde párvulos, es muy nervioso.

Supervisora: Entonces lo ha sido de siempre.

Alumna: La profesora está todo el día regañándole. Hoy se lo ha llevado de la clase, porque no dejaba trabajar a los demás niños, se lo ha llevado fuera. Ya te dice que lo va a llevar fuera para que los demás trabajen.

Supervisora: Entonces es un problema. ¿Y ella se ha llevado al niño fuera para que los demás trabajen?.

Alumna: Se lo ha llevado fuera un rato, luego lo ha metido, pero el niño ha seguido igual.

Supervisora: El problema es hiperactividad.

Alumna: Sí, yo creo que es hiperactividad; el niño es que no para, no para. Yo estoy de los nervios con él.

Supervisora: ¿Tú lo has puesto en manos...?.

Alumna: Me pone de los nervios, me doy la vuelta y está dando saltos. Y a su profesora también.

Supervisora: ¿Tú estabas más tranquila la semana pasada quizá, que no vino en toda la semana?.

Alumna: No me vino los tres últimos días, se notó que no vino. Estaba la clase supertranquila. Los demás van a picarlo, como no pueden decirle nada él dice: "Se ha metido conmigo, y como se ha metido conmigo, pues toma".

Supervisora: El problema no es de disciplina, no es un niño tonto.

Alumna: No, es un niño muy listo.

Supervisora: El niño ¿lleva un ritmo normal de clases, a pesar de su hiperactividad?. ¿Sigue un ritmo normal de clases?.

Alumna: Sí.

Supervisora: ¿Totalmente?.

Alumna: Hay tareas que tiene sin hacer, de los días que no viene, pero las que no termina en clase se las lleva para casa.

Supervisora: ¿Por qué no viene tanto?.

Alumna: Porque se ha ido de viaje.

Supervisora: ¿Cómo que se ha ido de viaje?.

Alumna: Por el puente se fue, estos días, los días que yo he estado sí ha estado.

Supervisora: ¿Por el puente del miércoles?.

Alumna: Se fue un día antes, porque el padre por lo visto se lo llevó.

Supervisora: Pero si el puente empezó el viernes. Has dicho que faltó los tres últimos días.

Alumna: Por lo visto a M le dijo que se iban el jueves, pero por lo visto se fueron el miércoles. Entonces está de viaje desde el miércoles, y ha venido ayer.

Supervisora: ¿Pero no es un niño que suela faltar?.

Alumna: Al menos lo que nos dicen los padres, cuando falta, es que está malo. Vienen los padres a decírnoslo.

Supervisora: ¿Los padres están encima de él?.

Alumna: Sí, si no el niño no estaría así, si el niño está todo el día encerrado en casa.

Supervisora: Es una sobreprotección por parte de los padres.

Alumna: Aparte de que es hijo único.

Supervisora: Lo que consideráis que ahí está.

Alumna: De la madre mayormente.

Supervisora: Están muy encima del niño.

Alumna: No juega mucho con los niños, no sale a la calle; está todo el día encerrado en casa y se agobia. Es como si lo agobiaran, y el niño necesita moverse y si la madre no lo saca de paseo, o al parque. Lo lleva, y si ve que se ensucia un poco lo trae a su casa, si llueve no lo saca. El niño de estar en casa, cuando llega a clase se desmadra más todavía.

Supervisora: ¿Has hablado con la madre, o M ha hablado con la madre?.

Alumna: Es lo que me ha dicho ella por encima.

Supervisora: Lo que tenemos claro, que es un caso de hiperactividad, no es una falta de madurez intelectual y si crea un problema de disciplina en clase, porque si no, no vendría a cuento que V lo haya sacado.

Alumna: Va retrasado del ritmo de la clase

Supervisora: Lógicamente, sí que crea un problema de disciplina en clase y de las cosas que estuvimos hablando el otro día acerca de escuchar activamente o del yo-mensaje.

Alumna: Es que lo he visto hoy y no he podido cogerlo, porque me he quedado en el recreo ayudando a M a hacer el árbol de Navidad y eso.

Supervisora: ¿Pero de una forma intuitiva te acuerdas de lo que era?.

Alumna: Sí, que el mensaje era culpa mía, que hablaba con el niño echándome la culpa a mí.

Supervisora: No exactamente echándote la culpa a ti. Expresándole al niño el problema que a ti se te puede crear si tú no controlas la clase adecuadamente.

Alumna: En vez de echarle la culpa a él, decir que el problema es mío y no de él.

Supervisora: Diciéndole: "Mira, "R": Mira, "R" seriamente que no está cumpliendo lo que él ha pactado contigo". Si es que él está acostumbrado a no cumplir su palabra.

Alumna: ¿Y si no me hace caso?. ¿Y si él no está dispuesto después a seguir?.

Supervisora: También es verdad que junto con lo que te he dicho tiene que haber un premio directo y muy importante siempre que él le dé al lápiz y cumpla con lo que está haciendo, o sea, que prepárale un regalo, o un regalito.

Alumna: Sí, sí, sí.

Supervisora: De esos de 125, ¿sabes lo que te digo?, una caja de lápices de colores o una goma, tenle premio. Que te puedes ir y comprarle 1000 pesetas de regalitos y tenerlos para la semana que viene. Que al fin y al cabo os gastáis dinerales en fotocopias y en un montón de cosas.

Alumna: Para todos los días.

Supervisora: Ten en cuenta que después esas cosas van a tu informe de investigación y lo enriquecen. Son tácticas que tienen que ir acompañadas de un premio inmediato cuando lo hace bien y de castigo severo o reprimenda cuando lo hace mal, tanto como severo no; porque juegas tú con poca... Pero sí creo que el día que se levante, porque te ha agitado el día y... M ha dicho mi señorita que no lo has hecho bien. Tú sigues con la misma historia.

Alumna: Sí, sí, sí, todo relacionado.

Supervisora: Y a ver cuántas veces le da al lápiz cada día, cuántas veces realmente se mueve descontrolado por la clase sin habértelo advertido previamente. A ver como funciona eso. Aunque no tengamos más información, pero podemos llegar a nuestra teoría.

Alumna: A lo mejor lo conseguimos nosotros.

Supervisora: Lo hemos entendido. Habría una mezcla de tácticas, por un lado hacer participe al niño de tu problema, en el sentido que tú tienes que controlar la clase y llevarla lo mejor posible y que él te la descontrola y, por tanto, que tiene que participar. Por un lado eso y por otro el refuerzo negativo y positivo. Cuando el niño se porta bien y se porta mal. El niño tiene que llegar a una especie de contrato contigo.

Alumna: Lo que voy a hacer es que lo firme.

Supervisora: Efectivamente, que debería estar firmado, él tener uno en su poder y tú otro y, además, todo esto como una especie de secreto. Secreto que deberías compartir con la profesora.
Alumna: Sí, en cuanto llegue se lo digo.

Supervisora: Una vez que esté firmado que sepa la profesora lo del lapicito, si llegáis a eso o cualquier otra cosa. Que eso ya es secundario. Que está el refuerzo rápido en cuanto él lo haga bien y el castigo o el chantaje emocional. Que yo lo veo como un chantaje emocional, esto de: “Hay que ver, mira lo que me ha pasado hoy. Yo tenía un regalito para ti, hoy ya no te lo doy. Mañana si lo haces bien te lo doy doble”. Eso ya allí, un poco. Es difícil, no vayamos a pensar que vamos a conseguir el cambio directo y automático de este niño.

Alumna: Poquito a poco.

Supervisora: Pero si él intentara controlar esos nervios, o los momentos en que tenga esos nervios. A lo mejor lo hemos ayudado a él y nos hemos ayudado a nosotros mismos. Eso por un lado, esto lo rellenas tú.

Alumna: Esto más o menos ya lo hemos dicho, esto se lo das a ella.

Supervisora: Sí.

Alumna: Esto ya se lo hemos dicho, para que lo vamos a rellenar.

Supervisora: Me dijo que esto sí lo rellenáramos.

Alumna: Esto si, pero me refiero que esto no hace falta.

Supervisora: De acuerdo, lo de las revistas lo rellenas tú y pones tú... Es que no tiene la culpa P de no haberme dado el material, yo le dije que la reunión la íbamos a hacer el lunes que viene y estoy metiéndola porque de pronto me he acordado que me voy el lunes y vengo el viernes.
¿Te quieres llevar esto?

Alumna: Esto que me dejé aquí el otro día, me dijiste que me lo llevara.

Supervisora: Llévatelo. Cuando tú vayas a poner en tu informe como dice este autor, queda muy bien, es una referencia bibliográfica. Mientras tú rellenas lo de la revista voy a leer yo esto.

Alumna: ¿Esto qué son, tácticas pedagógicas?. ¿Y esto Bordón?.

Supervisora: Bordón también es de pedagogía.

Alumna: Si dice estas cosas Bordón.

Supervisora: Efectivamente, o si tú conoces...

Alumna: Lo pongo todo, todo o sólo el nombre.

Supervisora: No.

Supervisora: Era que tenía problemas de disciplina.

Alumna: Y los sigue teniendo.

Supervisora: ¿Los sigue teniendo?. Además a mí me han comentado en el Hipódromo... Luego nos cambiamos al problema del niño hiperactivo.

S: Pero eso es ya en otro centro.

Supervisora: En Los Reyes Católicos. Es con el curso de primero. ¿Qué edad tiene el niño?.

Alumna: Tiene seis años.

Supervisora: Seis años, ¿y este niño en vez de tener problemas de disciplina tiene de hiperactividad ?. La profesora me comentó el otro día que en el niño se han dado unas circunstancias negativas. Desde que se fueron los padres de vacaciones dijeron que no iban a venir después de la fiesta de Ramadán, uno o dos o tres semanas más tarde. En definitiva han llegado dos semanas tarde.

Alumna: No ha venido todavía y se supone que tenía que venir hoy.

S: De todas formas ¿tú lo has visto alguna semana?. De lo que se trata en esta sesión es de que veamos la parte de posibilidades que hay, porque la actuación de trabajo la va a tener después. En esta segunda sesión había que confrontar la teoría, presentar algún estudio de caso, presentar algunas pautas de resolución ya que tenéis tan clara la hiperactividad. Yo os saqué una copia para R. y otra para ti. Os puse las referencias de donde estaban sacadas. Nos dan una serie de teorías

de cómo se puede resolver la hiperactividad.

Supervisora: Nosotros estuvimos leyendo esto de los problemas de disciplina y se lo estuvimos aplicando a un niño hiperactivo y nos dio juego. Yo, con el mensaje con el cual yo me siento más identificada, creo que es útil también para éste caso, y entonces yo misma le dije que probara.

S: Es que le dejé el último, tú te ibas de oposición.

Supervisora: Le dije que probara esa dinámica que lo habíamos leído el día anterior, con el niño. Te lo digo porque ella ya ha hablado con el niño.

Alumna: Lo cogí en un recreo y hablé con él.

Supervisora: Primero a ti te gustó hablar con él.

S: Esto se hacía por aquí, era donde venía el ejemplo parecido a lo que tú me contabas.

Alumna: Hablar con el niño y echarme la culpa a mí, pidiéndole su ayuda. El niño responde y me quiere ayudar.

Supervisora: Cuéntalo con detalles.

Alumna: En la hora del recreo se viene a hablar conmigo, le gusta mucho que estén encima de él; eso es lo que busca y está con todos igual. Lo saqué de recreo, a la parte de fuera del colegio. Le comenté que tenía un problema porque mi profesora tenía que venir a verme. "Yo necesito que me aconsejes para ver que hago con tus compañeros para que trabajen". Que él me ayudara a buscar una motivación para que los niños trabajaran más incluyéndolo a él. De pronto me saltaba con su madre, y yo le seguía el rollo hasta que volvía al mismo tema, estaba nervioso. Luego él me decía que se iba a portar bien y me iba ayudar, y yo le dije que era muy importante para mí, porque iba a ver la profesora. Él estaba muy convencido pero luego me comentó que en el patio sus compañeros le pegaban. Yo le pregunté que quiénes eran, me lo dijo, y fui a hablar con esos niños. La verdad es que el niño se ha vuelto muy pegón desde que empezó el curso, los niños le chinchán mucho en clase, le pegan.

Supervisora: El problema no es que se peguen, sino que no para.

Alumna: No para, no, eso es otra cosa. Estamos en clase y le decimos que se siente, nos ponemos al lado de él y en el momento que nos vamos de su lado, porque nos está llamando otro niño, te das la vuelta, y el niño ya está en la otra esquina saltando, tirado por los suelos o está dando botes.

S: Ese niño no es del hiperactivo que me habláis, el del problema de disciplina es que constantemente llama la atención.

Supervisora: No, es el hiperactivo.

Alumna: El niño se pone a trabajar en los dictados y trabaja y se pone a escribir aunque le cuesta sentarse, no para. Se nota cuando él no está, es que me revoluciona la clase.

S: Pero la clase... aquí tienes estrategias para que las puedas utilizar pero muy concretas y ahora tienes aquí las actividades.

Alumna: La profesora decía que a principio de curso lo veía muy nervioso lo sacaba al patio para que se despejara un poco.

S: Efectivamente tenéis de relajación, que respire, de control muscular, son todas ellas muy interesantes. Luego tienes unas sugerencias prácticas como actuaciones como las tuyas, mostrarse firme y segura.

Alumna: No, los padres del niño en cuanto hace algo malo le están poniendo la mano encima.

S: No, eso no. No, firme y segura de echarles broncas.

Alumna: Ah, que me vea segura que no me vea dudosa.

Supervisora: Pero evitad las amenazas, castigos y reprimendas.

Alumna: No, yo no le amenazo.

Supervisora: Como soy yo cuando hablo con vosotros, inevitablemente, no es que me lo proponga, soy así pero de naturaleza, es mi forma, soy así.

S: Primero practicar ejercicios físicos, empieza por ahí.

Alumna: Pues sí, hasta en la clase de E. F. tiene problemas de actitud, es que no para. Cuando viene de E. F. de correr y viene de la clase y sigue corriendo.

Supervisora: Aquí está alabar al propio niño por sus logros diarios y elogiar a niños como modelos de conducta a seguir, o sea, cuando lo hacen bien.

Alumna: Sí, cuando lo hacen bien y se lo decimos se pone muy contento pero eso son días cuando le da por trabajar, cuando no le da por correr.

S: Combinar actividades propiamente escolares con ejercicios para desarrollar la inhibición muscular, aprender a relajarse. Antes de ponerlos a hacer una actividad que se relaje, que respire.

Supervisora: Para eso tendría que trabajar con él primero evidentemente, ¡no!

S: Cuando tú mandes la tarea o cuando la maestra te diga a ti... yo no sé la relación que mantienes con ella o como se desarrolla en clase.

Supervisora: Tú primero cuéntale esto a M.

Alumna: Eso se lo llevo y se lo comento.

S: Eso es para ti.

Supervisora: Lo primero, tenemos que decir, qué aspectos, en concreto, ella va a trabajar.

S: No, tenemos claro lo que es. Es tranquilizar al niño hiperactivo y que empiece a hacer las tareas. De lo que se trata en esta sesión es de ver la teoría que había, y ya la estamos viendo.

Supervisora: Sí pero deberíamos ayudar a concretar esa guía de solución.

S: Sí, claro.

Supervisora: No te parece, porque o si no se puede perder, son muchas: entrenamiento de control muscular, control visomotor y cognitivo y otras sugerencias prácticas que requieren un poco de trabajo.

S: Estas ocho son muy claras. Vamos con estas que son las más prácticas: 1. Relacionarse con los niños de forma tranquila y relajada, se prefiere con los hiperactivos prestando atención.

Supervisora: Sí, pero para que el niño lo haga se puede hacer con la clase entera, porque puede decir por qué lo hace él y los demás no.

S: Eso sí, pero concretamente aquí lo que está haciendo está bien. Justamente lo que te ha dicho, que tú lo trates de una manera relajada, que no lo presiones ni lo agobies, que cuando lo veas siempre sentado le digas "muy bien fulanito".

Alumna: Eso lo hago con todos los niños.

Supervisora: Eso creo que lo hacen de una manera innata; y M lo mismo porque ella es así.

S: Pero especialmente cuando está sentado y lo que ya hemos dicho antes de mostrarte firme y segura. Lo de alabar al niño con los logros. Esto es un sistema que deberías poner en práctica.

Supervisora: Eso sí, cositas concretas.

S: Además no te lo he traído pero te lo voy a dar del registro hecho de las conductas del niño, es decir, tú al niño le pones una, incluso más de una para que no se sienta sólo. Le dices al azar "estos tres niños" y lo incluyes a él y le pones la plantilla pequeña en la mesa.

Alumna: La de los puntos.

S: Tú registras la conducta que tú quieres que él haga:

1. Estar sentado.

2. Cuando M explica, si le mira.

3. Cuando reparte la tarea, si vuelve a estar sentado.

Alumna: Eso es complicado.

S: No, no es que tú lo tengas sentado.

Supervisora: ¿Y eso quién lo rellena?

S: El niño, lo tiene que hacer el niño.

Supervisora: Es de primero.

S: Pero se le pone un sistema fácil.

Alumna: Con puntitos.

Supervisora: Pero hay que adaptarlo.

S: Claro, totalmente adaptado. En vez de con letras, con dibujitos. Tú dibujas al niño sentado.

Supervisora: ¿Cómo se puede hacer?. La cumplimentación, el rellenar eso, ¿cada cuánto tiempo?.

S: Todos los días.

Supervisora: ¿Cuándo se contabiliza eso?.

S: Vamos a ver la progresión, vamos a ir viendo cuantas veces se pone de pie la primera semana, la segunda semana. Vamos a ver que seguro se levantará menos porque está picado con el sistema de puntos.

Alumna: A lo mejor el primer día le interesa, pero si se aburre luego qué.

S: Le tendrás que buscar un sistema de premio que le interese.

Supervisora: Yo te he dicho que le regales lo de 125 pts, lápices de colores, como un agradecimiento personal.

S: Se le puede decir que si quiere conseguir una sorpresa al final de la semana..., pero que tiene que hacer lo que tú le mandes. Si quieres se lo puedes hacer a toda la clase, o selecciona gente.

Supervisora: Yo sigo sin comprender, porque le puedes dibujar un niño sentado y un niño de pie. ¿Pero cuándo pongo un punto y cuándo no lo pongo?.

S: En el momento en que tú te levantes tienes que ponerle un punto cuando esté levantado y en el momento que tú veas que está sentado le pones otro punto pero de diferente color.

Supervisora: De manera que cuando se levanta y se sienta hay dos puntos. No se trata de período, sino del número de veces si está mucho tiempo sentado pues menos veces se levanta y se sienta.

S: Luego pasamos a las ganas, cada vez que tiene ganas de levantarse y no lo hace pues lo apuntas. No es el hecho de levantarse, vamos profundizando, cuando tenga ganas que lo apunte también.

Supervisora: Sí, pero durante la primera semana los hechos.

S: Y luego vamos rebajando y él se va dando cuenta de cuándo tiene ganas. Tenéis que habituarlos a la conducta de colocar las fichas, y que no se les olviden porque están sentados.

Supervisora: Te va a resultar difícil seleccionar a los otros dos.

Alumna: Yo prefiero trabajar con él sólo, porque va a ser un follón.

Supervisora: ¿Y por qué no eliges a otro?.

S: Otro o bien opuesto.

Supervisora: Para contrastar los resultados. Una niña que sea buena y que se siente.

S: Una niña, con la que él se vea picado.

Supervisora: O elige a un intermedio.

S: No elijas al más bueno, porque entonces no le motivas sino que le hundes, pero a otros dos para que él se pique; porque si está sólo no se puede picar con nadie, necesita a otra persona, bien al compañero que se sienta a su lado. Luego la cuestión de las fichas y luego tienes que canjearle la cantidad de puntos.

Supervisora: ¿Ponemos las mismas fichas que podían realizar en las actividades de entrenamiento?. Si, por ejemplo, tú ves necesario mandarlo al patio, lo metemos como contenido y de esa forma llevamos un control de las cosas que se hacen durante la semana.

S: Además aquí vienen las fichas. Cuestionarios para el colegio- comportamiento en clase: se levanta constantemente, hace ruidos que molestan, no atiende a las explicaciones, no respeta el turno de palabra. Vamos a seleccionar lo que hace aquí.

Supervisora: El niño no tiene problemas con el rendimiento.

S: Pues no seleccionamos nada de ahí.

Supervisora: Integración grupal y social, ¿tiene problemas?.

S: ¿El grupo no le afecta?.

Alumna: No es que no le afecte, sino que le pican mucho y empiezan las peleas.

S: Pues podemos poner un simbolito de peleas, pero nada más.

Supervisora: Vamos a seleccionar, empezamos una nueva tabla.

Alumna: Vamos a hacer la ficha y en mi casa hago los dibujitos.

S: Para que veáis es el tipo de contrato que se hace, por ejemplo. La siguiente página para niños de 9 años con contrato firmado entre el alumno y el profesor. “El niño fulanito de tal se compromete a... cuando me equivoque prometo que...”.

Supervisora: Esto es lo que siempre le digo a mis alumnos.

S: Es una técnica conductista, es lo único que funciona en ciertas edades. El profesor se compromete a: “si de lunes a viernes obtienes tantos puntos te dará el tebeo y los dulces y si obtienes más puntos obtendrás lo mismo pero además te felicitará delante de toda la clase, y te dará un diploma”.

Supervisora: La obtención de 10 puntos será diariamente, por cada conducta acorde con su compromiso. Se le restarán dos puntos, o sea, cada vez que levanta la mano 10 puntos y cuando le toque y no la levante se restan puntos.

S: Si el día tal se porta fenomenal puede tener un montón de puntos. La cuestión es que los puntos rojos valen tanto y los puntos negros valen también. Cuantos más rojos consiga mejor.

Alumna: Yo creía que el color rojo era el que se restaba puntos.

S: El color lo decides tú.

Supervisora: Lo que hay que reproducir es un contrato escolar de este tipo con estos apartados.

S: Claro.

Alumna: Esto es el contrato, luego la ficha es otra cosa.

Supervisora: Primeros ponemos el contrato y luego lo pasamos a la ficha para que sea coherente.

S: Tú se lo dices y que la firmen, o sea, que ellos firmen y te comprometes a eso.

Supervisora: El problema es todo de comportamiento en clase, ¿o en el recreo también?.

Alumna: En el recreo dicen los niños que le pegan. Empiezan a meterse con él y le pican.

S: Vamos a limitarnos a la clase.

Alumna: De todas formas cuando yo hable con él y me diga algo del recreo yo me encargo de controlar la situación.

S: La ficha consiste en: 1. Se levanta de su asiento (dibujito de niño de pie y sentado). 2. No atiende a la explicación de la maestra.

Supervisora: Una cosa es que pongamos los positivos y otra cosa que pongamos los positivos y los negativos.

S: Se ponen los positivos y se restan los negativos, porque él tiene que saber lo que hace mal.

Alumna: Por eso están los dos colores.

Supervisora: Aquí se tendrían que poner un color lo cual facilita, o sea, si tú pones ya el aspecto positivo y negativo, el poner un punto cuando se levanta y poner un punto cuando se sienta, da igual el color que utilices porque tú estás controlando cuántas veces se levanta y cuántas se sienta, ya no hay dos colores sino uno.

S: Lo que tú estás poniendo redactado es lo positivo y lo negativo.

Supervisora: Yo creo que al niño le va a resultar más fácil hacerlo con un color. Por ejemplo ponemos al niño sentado y al niño levantado con el circulito y las cruces.

Supervisora: Con el circulito y el niño va metiendo puntos.

S: O cuadraditos.

Supervisora: Rellena con una cruz: Te levantas de tu asiento./Te sientas en tu silla.

Alumna: De todas formas entenderá los dibujos mejor que la letra, porque no sabe leer muy bien.

S: Por eso tienes que hacer el dibujo.

Alumna: El texto es para mí y luego los dibujos para ellos; me sirve de guión.

Supervisora: Aunque lo puedes poner al lado del dibujo porque muchos saben leer. Aunque aquí debes hacer dos ristas de cuadraditos.

S: Claro esto es diario.

Alumna: Entonces es una hoja diaria.

S: Sí, es una cuartilla pequeña.

Supervisora: "Atiendes a la explicación".

Alumna: Eso cómo lo dibujas.

Supervisora: Lo quitamos. "Interrumpes al profesor".

S: Y él te respeta el turno de palabra. Yo creo que esas dos se asocian.

Alumna: Atiende a la explicación del profesor viene dentro.

S: Ponemos "atiendes al profesor".

Supervisora: Él suele ir mucho a la mesa del compañero y a la del profesor.

S: Pero vosotros se lo permitís, ¿eso es bueno para los niños?.

Supervisora: Pero se hace de una manera controlada.

S: Y además, ¿va a la mesa sin tarea?.

Supervisora: Ella está explicando y el niño se está moviendo por todos lados.

Alumna: O está escribiendo en la pizarra y el niño está saltando donde tú estás.

S: ¿Por qué no ponemos un apartado de eso?.

Supervisora: La cuestión esta, de un comportamiento de ese tipo, que se va a la pizarra, si solamente lo controla con lo de "te levantas de tu asiento"; también puede levantarse de su asiento de una manera justificada.

Alumna: No, ahí no hace falta poner los puntos. Cuando no se tiene que levantar, un punto, aunque y si tiene que levantarse para que le corrija la tarea...

Supervisora: Entonces ahí el niño va a empezar a equivocarse.

Alumna: Pues voy a su mesa. Los habitúo a que levanten la mano y yo voy a su mesa.

S: Coméntaselo a tu maestra, implícala.

Supervisora: "Atiendes a la explicación", "pierdes el material", consideramos a parte lo de interrumpes al profesor.

S: Vamos a hacer un registro corto.

Alumna: Suele acabar su trabajo.

Supervisora: Levanta la mano cuando quiere hablar; y el dibujo del niño con la mano levantada.

Alumna: "Hago mis tareas".

Alumna: Si la acaba en clase, porque hay niños que no la acaban ya que llegan hablando y se la llevan a su casa.

Supervisora: Tareas en clase. ¿Consideramos que la interrupción al profesor también se levanta de su asiento?.

Alumna: Y en la de la explicación... en vez de la explicación que atiende al profesor. Cuando habla todo lo que dice. Por ejemplo, si yo le estoy diciendo "ahora voy", "espérate", no hace falta que sea una explicación.

Supervisora: "Te peleas con tus compañeros, levanto la mano cuando quiero hablar".

S: "Levanto la mano, sí". Estamos haciendo un autorregistro. Relaciones con sus maestros y con la autoridad: está siempre llamando la atención; quiere que el profesor está pendiente de él, no colabora con la autoridad, hay que llamarle continuamente la atención.

Supervisora: "Me voy al patio a correr, porque lo necesita la profesora".

Alumna: Le manda al patio y da unas cuantas vueltas para que se relaje.

S: Pues dile a la profesora que es una técnica. Le das técnicas de relajación.

Supervisora: Lo que pasa es que se le podría enseñar al niño después de correr el proceso de relajación.

S: Claro, es muy fácil, respirar abdominalmente: "luego llénate la barriga, llénate los pulmones"; y se lo vas diciendo. Esto relaja mucho.

Supervisora: Primero los pulmones y luego abdominal. También llama al profesor de e. f. Dale unas vueltas al patio y luego unas técnicas de relajación.

S: Al niño se le instruye en la silla para que se contabilice el número de inspiraciones por minuto, en tono positivo.

Supervisora: Es que todas las cosas que han puesto son...

Alumna: Es que el niño no sabe contar todavía, empezamos las decenas esta semana, o la que viene.

Supervisora: Me relajo respirando.

S: Es una técnica de la tortuga que se utiliza a los niños pequeños.

Supervisora: Aquí va por puntos.

S: Él va a notar cada vez que ponga muchos aquí.

Supervisora: -Me levanto de mi asiento, es negativo

-Atiendo a la profesora, es positivo.

-Me peleo con mis compañeros, es negativo.

-Levanto la mano cuando quiero hablar, es positivo.

-Acabo mis tareas en clase, es positivo.

-Me voy al patio, es positivo.

S: Es negativo, la maestra lo utiliza como terapia, por lo tanto no es bueno.

Supervisora: No es normal.

Alumna: En vez de que el niño se quede revolucionado en clase, se va al patio a relajarse yo lo veo positivo.

Supervisora: El niño no tiene necesidad de correr puesto que nadie lo hace.

S: Él tiene que ver que hay cosas que cuanto más las haga más puntos le dan. Él va a ir viendo que hay cosas que va a reducir, el niño, y hay cosas que va a tener que aumentar si quiere conseguir más puntos porque son buenas.

Supervisora: Se podrían agrupar las positivas y las negativas, para que tenga claro el esquema.

S: Y para que él vaya viendo la progresión.

Supervisora: El último es negativo.

Alumna: Pero él a lo mejor lo necesita.

S: Él no se va por gusto, sino es la profesora quien lo manda.

Alumna: Él no lo va a decir pero a lo mejor lo alivia. Desde que estoy con ellos, que yo sepa, M no lo ha mandado al patio; tiene que estar muy nervioso.

Supervisora: Podrías acordarlo con la profesora.

S: Déjalo pendiente, si ella lo utiliza como terapia hay que ponerlo si no, no.

Supervisora: Y si en lugar de todo esto "del patio a correr" le ponemos un punto, de "mi profesora me castiga".

Alumna: Mi profesora se enfada conmigo, o no ha cumplido mi contrato.

S: No, eso no porque el contrato es el intercambio de puntos.

Alumna: Quitamos el siete.

Supervisora: Esto también es negativo y habría que poner arriba los positivos y abajo los negativos.

Alumna: Y también ponemos lo contrario.

Supervisora: Ya están igualados cuatro a cuatro.

S: Además va a conseguir puntos.

Supervisora: Si por ejemplo tú dices que ha hecho las tareas, "te has quedado sentado"; le va a costar poner el punto.

S: No te creas, porque con los dibujos lo entiende muy bien.

Alumna: Lo de me relajo ¿cómo lo pongo?.

S: Tumbado.

Alumna: La de acabo las tareas.

Supervisora: Un libro grande.

S: Pones unos dibujos grandes, como un folio. Con los hiperactivos se utilizan estrategias como acostumbrar a los niños a oír. Lo que estamos haciendo hoy es buscar el apoyo teórico e intentarlo solucionar con estrategias. La siguiente fase es codificar lo que hoy hemos estado hablando. Vamos a darnos cuenta de la teoría que hemos estado manejando. De estas teorías sacamos unas hipótesis haciendo conexiones de la teoría, hacer un mapa conceptual, sino intentar relacionar categorías. Llegar a codificar la teoría. Luego definimos los principios y estos nos tiene que llevar a anunciar nuestras hipótesis y reflexiones.

Supervisora: Lo que estamos utilizando son unas técnicas conductistas ¿y si pusiéramos a la par unas técnicas cognitivas?

S: Pues podemos hacerlo con la autogestión.

Supervisora: La técnica del otro día era cognitiva.

Alumna: El niño un rato lo hará pero luego es como si se le hubiera olvidado; no hace caso.

S: Son las autoinstrucciones. Son más difíciles de llevar para un niño pequeño, el autocontrol.

Alumna: Si el niño lo que está buscando es que estén encima de él, le va a resultar difícil autocontrolarse, le es más fácil que se esté encima.

CASO 1

A. 3

S: Aquí tenéis el ejemplo. Tú me has dicho que te enseñe a categorizar. Vas leyendo párrafos, lo que tienes aquí, sobre este ejemplo vosotros vais leyendo y en el momento en el que consideréis que se cambia de tema o se cambia de contenido o se cambia de idea...

Supervisora: Yo, especificando esto: "La disciplina es una... que afecta mucho a los profesores y a los alumnos de Magisterio que comienzan sus prácticas de enseñanza". Yo a esto sí le podría llamar una PRE.

S: Lo señalas con tu clave o la que sea.

Supervisora: Aquí: "El interés radica en la angustia que supone para muchos educadores inexpertos tener que dedicar más tiempo a la actividad de disciplina y control del aula que a las actividades de enseñanza. Por un lado al tiempo que se pierde con el control de la disciplina, por otro resulta imprescindible para la iniciación del proceso de enseñanza. " Para mí ahí hay dos apartados que justifican el interés por la disciplina y aquí repite: "De esto podemos decir... por su orden y naturaleza, corrección de conductas perturbadoras y adiestramiento y en la autodirección... como medio de... Los factores externos." Para mí aquí hay una PRE, después un interés de la disciplina 1, después un interés de la disciplina 2 y se vuelve a repetir.

Yo no sé si lo estoy haciendo bien, pero creo que no, creo que no va por aquí.

Alumna: Pero las iniciales esas que son.

Supervisora: ¿No se puede repetir?

S: Sí se puede repetir.

Supervisora: Cuando el contenido es el mismo.

S: Lo que pasa es que tú tendrías que definir muy bien que es el interés 1, que es el interés 2 y que es el interés 3.

Supervisora: Porque aquí no hay que definirlo.

S: Sí, ahí también. Date cuenta que yo le he llamado PRE a preocupaciones de los alumnos en el inicio de las prácticas, le he llamado REC a los condicionantes para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje y he llamado NDI a la importancia que haya disciplina para desarrollar el proceso. Cada vez que aparezca algún condicionante para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje yo le llamaré REC. Cada vez que aparezca algo referido a que la disciplina es fundamental, para que la enseñanza-aprendizaje tal y cual le llamaré NDI.

Supervisora: Tú repites la categoría siempre que repites el mismo contenido. Esa es la única condición.

S: Esa es la única condición, sólo que interés 1 a que se refiere es la única cuestión que tú te tienes que aclarar.

Supervisora: Yo cojo y defino a que se refiere interés 1

S: Pues se refiere a cada vez que hable de no sé cuánto y no sé qué. Interés 2 a que se refiere.

Supervisora: ¿Tú te has enterado R?

Alumna: No.

Supervisora: Explícaselo con detenimiento.

S: Tú te estás leyendo el texto, Has utilizado cuando estudias, para que veas la técnica al margen de los párrafos, ¿tú has hecho algún tipo de esquema, has anotado algo?

Alumna: Sí.

S: Se trata de eso, de que hagas eso. De lo que tú creas que aquí se habla. Como si quieres ocupar todo esto o quieres hacer no sé cuántas separaciones. Tú decides de qué va ese trocito. Esa unidad de contenido y le pones la inicial que tú quieras. Tres letras como mucho y eso es lo que tú defines. Cuando tú le pones a esto PRE, ¿a qué te estás refiriendo?

Alumna: Yo te pongo las iniciales y como vas a saber tú lo que yo...

S: Porque tú me lo dices. Me pones PRE pero aquí me escribes, en una página me escribes por

detrás a que se refiere cada cosa. Se refiere a inicio de práctica, su categoría.

Y como las defines. REC son requisitos de enseñanza. Por eso haz tú esas tres como prueba. ¿Tú allí que pondrías?, si quieres léete todo. Ve leyendo y a ver tú ahí que sacas, como entrenamiento. Estrategia de entrenamiento. Es difícil, esta es una de las partes más difíciles que hay. Sistematizar y resumir.

Supervisora: Y sobre todo hay PRE

S: Hay muchos párrafos que no tiene sentido ponerle absolutamente nada. Y hay partes que sí porque se crea un diálogo que es fundamental. Pero hay muchas partes -yo he estado leyendo las entrevistas- y hay muchas cosas que no da lugar meterlo en ninguna categoría.

Supervisora: Además hay veces que no entiendo ya, y mira que las hemos tenido nosotros, pero hay veces que no las entiendo.

Supervisora: Cuando hablemos de la madre yo puedo poner, por ejemplo, MAD y la defino como las interacciones de la madre con el hijo.

S: Y cada vez que se haga una alusión, a madre, hijo, familia, fijate que margen más amplio tienes.

Supervisora: Una referencia a esas interacciones puedo llamarle MAD. Da igual lo que haya dicho ella, que lo haya dicho yo.

S: Da igual, eso da igual, es la información que aparece aquí.

Alumna: Esto lo tengo que hacer.

S: Sí, eso lo tienes que hacer.

Alumna: Estoy liada. Lo de las iniciales es que no lo entiendo.

S: ¿el qué no entiendes?

Alumna: Esto no entiendo lo que me quiere decir.

S: Si tú quieres resumir esto, en vez de escribirlo, lo que haces es reducir esa información a tres iniciales. Si estamos hablando de motivación, si este párrafo está hablando de motivación pues pondría MOT que es motivación o estrategias para hacer que los nidos me atiendan. Si es que aquí ha hablado de eso. Aquí por ejemplo estamos leyendo, ¿Qué puede poner aquí?

Alumna: Pongo aquí disciplina. Pongo todo lo que pone ahí.

S: No, estrategias para reconducir el comportamiento. Ya sabes, cada vez que se haga referencia a estrategias para... se está hablando de esta forma o esta. Que no te dice nada pues no se pone nada. Seguimos, factor alumno, aquí que pondríamos: una fuente de conflicto del alumno. Fuente original del conflicto factor alumno. Estamos hablando de una fuente de conflictos que es el alumno. Pones ahí FD: fuente del conflicto y ahora lo defines. Cada vez que se haga referencia a situación de inseguridad... tú siempre pondrías FD.

Supervisora: Aquí no podemos escribir.

S: Sí, ahí lo que tenéis que marcar muy bien es dónde empieza y dónde acaba; porque en el programa del ordenador va metido así esto. Luego se numeran las líneas y entonces va a empezar: desde la línea 8 a la 10 es esa categoría...

Alumna: ¿Y no se puede subrayar?

S: No, no subrayéis.

Alumna: Es que a lo mejor empieza y después corta.

S: No importa, no vas a unir el subrayado, eso es mejor. Eso es lo que tienes que hacer. Eso es lo tuyo.

Supervisora: Habrá que ir definiéndolo muy bien esto, porque si no...

S: Si no, luego os solapáis.

Supervisora: Vaya lío.

S: Eso es, todo esto de aquí; si no tienes nada que poner, no se pone absolutamente nada y lo vas anotando como lo está haciendo A. Le vas poniendo las líneas que ocupa y el código que tú crees.

Alumna: Puede ser de dos, no hace falta que sean tres letras.

S: Siempre tres, que más te da si tú pones siempre... una palabra.

Alumna: Yo lo decía porque cuando tenga una conversación con el niño o hable con él, ¿cómo te lo pongo?.

S: Cada vez que hables con el niño, no digas conversación con el niño, sino lo que estás hablando. O tú dices: "Todo esto es conversación con el niño y ahora dentro estáis hablando de"

Alumna: De cómo está, de lo que ha hecho.

S: Por ejemplo de su conducta, pones CON; ahora estás hablando de los juguetes, pones JUG. Tú puedes... esto lo estructuras tú, ni bien ni mal, lo que tú pienses.

Alumna: Esto lo puedo hacer en mi casa.

S: Eso es, por supuesto.

Alumna: Y yo te los traigo cuando termine.

S: En la siguiente sesión lo vemos porque...

Supervisora: ¿No has traído la hojita que le has preparado al alumno?

S: Sabes qué pasa, que la siguiente sesión...

Alumna: Hoy se han levantado mucho, se le ha puesto a él y al compañero. Esta es la del compañero, y esta es la de él. Todo esto es levantarse y mira todas las veces que se ha levantado. No sabía ya como sentarse, ya después cuando le he dicho: "eso es malo para ti", porque mira que te he comprado. No se lo he enseñado porque si no me va a decir cuándo se lo voy a dar. Depende de los puntos, lo que pasa es que no sé cuantos puntos ponerle.

Supervisora: Deberías ser un poquito más fuerte.

Alumna: Al estar toda la mañana, al ser papel GUARRO por lo visto se ha descolorido un poco. Estaba más oscuro.

S: Y el niño sabe ya a todo lo que se refiere.

Alumna: Estuve ya hablando yo, le pregunté, me preguntó y firmó su contrato; que yo el contrato lo tengo en casa.

S: ¿Lo firmó?

Alumna: Sí, lo firmó él con su firma, puso su nombre.

S: ¿Y le gustó?

Alumna: Al principio estaba mosqueado.

Supervisora: ¿Éste es el de ayer?

Alumna: No, éste es el de hoy.

Supervisora: ¿Y éste es de ayer?

Alumna: No, éste es del otro niño, como me he levantado para venir aquí directamente no lo he cogido.

Supervisora: ¿Aquí qué hay que poner, un puntito o una rayita?

Alumna: Como ellos lo vean mejor.

Supervisora: Como ellos quieran

Alumna: Ocupando el cuadro.

Supervisora: O sea que este es el niño bueno.

Alumna: Sí, se nota. Él estaba que cada vez que levantaba la mano me decía que la había levantado. Y este porque se levantaba a lo mejor, "voy a dejar esto", y ha habido dos o tres veces...

Supervisora: ¿Y se ha levantado un montón de veces?

Alumna: Menos las de estar sentado

S: Menos, poquísimas.

Alumna: Y luego cuando estábamos hablando y eso, ha atendido, ha estado callado. Y la tarea si la ha terminado.

Supervisora: Esto tienes que decirle, que cada vez que se levante tiene que apuntar también que se sienta.

Alumna: Sí, a lo mejor cuando se pasa un rato sentado, porque no se sentaba.

S: ¿Y estaba de pie todo el rato?

Alumna: Estaba de pie.

S: ¡Hay que ver el niño!

Alumna: Cuando está un rato sentado y no se levantaba le decía a lo mejor: ponte otra por estar sentado.

S: ¿Qué efecto le ha producido?

Alumna: Está más tranquilo en clase, más calmadillo. Hasta M me lo ha dicho, yo no sé si es que ha venido más tranquilito, pero está más...

S: Más contentillo él.

Alumna: Y él está pendiente y el otro que está al lado de él: "te has levantado", "¿no?".

S: Eso es una buena técnica, haberle puesto. Lo que a ver el sistema que podemos hacer para que esté como dice A más retintado.

Supervisora: Que lo fotocopie aquí.

Alumna: Tengo varios fotocopiados ya y están más oscuros. Lo que pasa es que estos, como se pone con ella todo el día, lo roza con el jersey, le pasa la goma.

Supervisora: Se ha quedado más blanco por eso, pero el original no es así.

S: Guarda el registro y luego sobre esto... a ver lo que pasa.

Alumna: Entonces, los dibujos están bien.

S: Sí, pequeñitos.

Alumna: Es que está reducida, son folios grandes.

S: Él lo entiende, pues si lo entiende ya está. Está bien. Las siguientes sesiones vemos esto.

Alumna: Yo os dejo las copias del folio grande os lo traigo si queréis, esto yo lo tengo reducido para los niños, pero los tengo en grande.

S: Algunos sí, para ponerlos de ejemplo.

Alumna: Puedo traer el grande que yo hice.

S: O uno chiquitito para ver. La siguiente sesión lo que haremos será tener esto, y como tenemos la cuarta adelantada vamos a terminar rapidísimo. Vamos a necesitar como os dije una sesión más. Esta semana que viene y otra que podemos dejarla para después de entregar la memoria o en esa semana siguiente. La semana que viene acabáis las prácticas, yo necesitaría una sesión más.

Supervisora: Bueno, la semana que viene quedamos con lo que sea.

S: Lo que habéis hecho hasta ahora, retomando un poco, de todo lo que habéis hablado en el teórico, que habéis estado vosotras hablando aquí; habéis intentado categorizarlo, habéis intentado sacar, definir una serie de categorías y de lo que se trataba era de que buscáseis relaciones entre estas categorías. Que es justo lo que acaba de hacer A. Ella ha intentado buscar las conexiones a esa teoría. Tú tendrías que haber buscado también las conexiones a la teoría. ¿Para qué?, para ahora cuando la explicasen... A medida que A va a ir explicando todas sus conexiones, nos va a salir de ahí una idea, una serie de enunciados y de frases en afirmativa, o negativa, como a ella le salgan y de ahí vamos a conducirnos a una hipótesis de trabajo que va a salir de toda la teoría que hemos dicho.

Supervisora: Yo la tengo que reproducir verbalmente...

S: Tú tienes que explicar eso.

Supervisora: Las relaciones que he hecho aquí.

S: Efectivamente, por qué has hecho estas cosas. ¿Cuál es tu teoría?

Supervisora: Vamos a ver, a ver si me acuerdo. Existen una actitud y comportamientos del alumno relacionados con su hiperactividad, que influyen en el rendimiento del alumno, que influyen o que tienen cierta relación con las relaciones del niño con sus padres y su contexto extraescolar, con la edad del niño y con, aquí está la clave, con la revolución de la clase, con la distorsión de la clase. Digo que aquí está la clave porque creo que es a partir de aquí, de este

punto, el que hace que este niño sea problemático. Si el problema número 1, en realidad este es el origen del problema, pero el problema se le manifiesta el profesor cuando influye en la clase, cuando le distorsiona su explicación, su relación normal con los niños porque se levanta, porque no me deja explicar. Aunque R. Me dice: "no, si el niño es"... Digo R. porque es la única información que yo tengo a través de ella y también a través de la profesora. "No, si el niño es muy bonito, es muy lindo, tiene una voz muy linda". Y tienen muchas expresiones de cariño hacia el niño, el problema es que el niño no deja explicar, no deja que se desarrolle la clase con normalidad, está continuamente levantándose, sentándose y moviéndose. Lógicamente a cualquiera que intente concentrarse en lo que está hablando le altera muchísimo y altera también a cualquiera que esté intentando escuchar. Entonces a partir de aquí seguimos, por supuesto esto es mi punto de vista. Este tipo de actividades y conductas del alumno que distorsionan y revolucionan la clase. Lo que hace que sea un problema de origen en su hiperactividad. Este tipo de comportamiento de revolución lleva a que la profesora, tanto la tutora como la de práctica hayan tomado una serie de medidas en su comportamiento en clase. Pero además hemos intentado en las conversaciones, todo esto es el análisis de las conversaciones, hemos intentado definir el problema y para definir el problema hemos aludido a una teoría intuitiva, que fue quizá la primera que yo hablé contigo, que no teníamos todavía teoría aportada por la experta. Entonces nosotros hablábamos ya de un contrato con el alumno. Si se porta bien y no te revoluciona la clase le daremos un premio en caso contrario que le hicieras chantaje afectivo. Hablábamos ya de todo eso y era una teoría que ya teníamos un poco intuitiva, porque fue intuitiva por mí o por R y por mí. Pero también aplicamos recompensas al niño si se porta bien que es una parte de esta teoría que puede establecerse de forma independiente, también hablamos de una teoría de disciplina.

Alumna: Primero aplicamos la de disciplina.

Supervisora: Aplicamos primero la de disciplina, lo que teníamos del texto de la disciplina. Hablamos de esa teoría de recompensas, de la teoría intuitiva y todo esto aterrizó en una serie de estrategias fundamentadas en bibliografía sobre hiperactividad que nos llevó a determinar tácticas a seguir, basadas en fundamentos teóricos tanto conductistas como cognitivistas. Tácticas y sus fundamentos, algunos de esos fundamentos eran conductistas y otros era cognitivistas. Seguimos concretando en estrategias a seguir y finalmente elaboramos un registro de conducta que el alumno utilizaría para autocontrolarse que nos forzó a elegir a otros niños a modo de niños de control y al estudio más concreto de tendencias del niño, después de cuáles son las cositas que el niño tenía que autocontrolarse en ese registro.

S: ¿Cuáles eran las conductas que ellos tenían que registrar?

Supervisora: Esto no es un mapa de mí... es como yo he relacionado todas las categorías que yo he hecho en la...

S: Tú tienes que exponer el tuyo R.

Alumna: Yo lo he hecho más generalizado, no he concretado tanto. De momento nada más que lo que pone aquí, análisis y resumen. ¿Tiene experiencia en hacer cosas de éstas?

Supervisora: No, ninguna, esto es capacidad de análisis y en capacidad de análisis puedo estar más acostumbrada que cualquier persona.

S: Sobre todo nosotros.

Supervisora: Vosotros tenéis... de todos modos esto seguro que lo coge otra persona y lo hace de forma diferente.

S: Además ahí está, que cada uno tiene una forma de ver las cosas, ni mejor ni peor, es una manera diferente de ver A. ¿Tú has utilizado todas las categorías?

Supervisora: Sí.

S: Todas te han parecido importantes. ¿Has repetido categoría a la hora de codificar?

Supervisora: No.

S: No me refiero en este mapa concreto, si no en toda...

Supervisora: Claro, claro...

S: ¿Cuáles son las que se te han repetido, grosso modo?

Supervisora: Grosso modo, hay dos fases, por ejemplo, al final la que se repite mucho porque estamos dándole y se dice que vamos a registrar, donde y hay una fase muy larga y ponemos un cuadradito, una fase muy larga que va sobre eso. Creo que el problema, en la primera fase donde empezamos a indagar con el niño, una de las que más se repite o que a mi no me haya quedado: REV que son las actitudes o comportamientos del alumno que revoluciona la clase y alude después a eso y yo creo que esa es fundamental y su hiperactividad.

S: El comportamiento y lo hiperactivo.

Supervisora: Así de pronto ¿Puedo mirarlo?

Alumna: Porque al principio estábamos hablando que analizando el comportamiento del niño, para ver si al final el problema era de hiperactividad o no... Entonces yo no me acordé de que había que hacer esto.

Supervisora: Sin embargo después cambia, vuelven a aparecer en estas fichas.

S: Sí, son las que acaba de decir.

Supervisora: Yo creo que sí

Alumna: En eso yo no me he fijado, me he fijado en el comportamiento y en la elaboración de las fichas.

Supervisora: Claro, porque yo lo llamo registro.

Alumna: Yo más largo.

Supervisora: No importa, es el mismo sentido.

S: Fijaos, lo que ahora se trataría era de que toda la teoría que teníamos reducida; deberíamos de ser capaces de sacar... R. lo tiene que traer el próximo días, porque sobre eso volveremos. No lo podemos hacer porque necesitamos que R. también lo tuviera. Porque la hipótesis del trabajo que más o menos sabemos de qué va, porque hemos estado trabajando en ello; tenemos que formularla. Si no en forma de hipótesis de una teoría experimental, sí en forma de hipótesis, como pongo yo aquí, una hipótesis cualitativa o de investigación.

Supervisora: Pero tenemos formulado el problema, porque si no tenemos formulado el problema, como vamos a formular la hipótesis

S: Eso, vamos a hablar del problema de investigación. El problema sí puede ser el de la hiperactividad en la clase, por lo que yo he leído en vuestras entrevistas.

Supervisora: Nosotros lo que queremos es solucionar el problema de que el niño no nos distorsione la clase.

S: El problema es que estamos hablando de la hiperactividad y que no te moleste.

Alumna: A mi no me molesta, al no molestarme el mismo se beneficia.

Supervisora: De paso es que se beneficia, pero...

S: Eso queremos. Si el problema está ya, vosotras creéis que es ese. Yo ese es el que intuía que era.

Supervisora: El problema es que el niño con origen hiperactivo o como sea el problema, es que revoluciona la clase. Aquí está el problema.

S: Sí, ese es el problema vamos a afinar un poco más para...

Supervisora: La hipótesis está muy clara.

S: Además estamos trabajando sobre ella.

Supervisora: Porque ya la hemos utilizado con una estrategia de registro y autocontrol suponemos que va a mejorar su comportamiento y que va a disminuir su actitud.

S: Se trata de llegar a eso, primero habéis analizado muy bien la teoría y se trata de que a partir de aquí formulemos la hipótesis. Estamos contrastando algo

Supervisora: Tenemos que formular la hipótesis.

S: No en el formato a más esto menos lo otro, no se trata de eso sino que vuestro tema de

trabajo, vuestro punto de trabajo...

Supervisora: Se trata de que formulemos la hipótesis literalmente.

S: Sí, pero no lo entendáis como tú entiendes la hipótesis como una metodología experimental, donde las dos variables haya que medirlas, pero si hay que formularlas literalmente.

Supervisora: Yo no puedo entender la hipótesis de otra manera.

S: Por eso.

Supervisora: Hacéis unas investigaciones que yo no sé de donde las sacáis

Supervisora: Me estas diciendo como tengo que enunciar hipótesis.

S: Relacionando unas variables.

Supervisora: Claro, sí, es que no hay otra manera.

S: Si tú te lees la metodología cualitativa te dice "Vd. puede formular una hipótesis en forma de objetivo y un objetivo no es relacionar variables. Para ti una hipótesis de una metodología cualitativa puede ser: "Comprobar la hiperactividad tal y cual, o comprobar el comportamiento disruptivo de niño".

Supervisora: Eso no es una hipótesis.

S: En una metodología cualitativa sí.

Supervisora: Eso no es una hipótesis, eso será un objetivo, estáis mezclando.

S: Pero son metodologías diferentes y ahí no nos metemos.

Supervisora: Si es que yo no me quiero meter, pero es que eso nunca puede ser una hipótesis, estas destrozando el concepto de hipótesis.

S: Pero es que son metodologías diferentes

Supervisora: Tú puedes decirme: comprobad si no sé cuánto influye en no sé qué.

S: Tú estás hablando desde el punto de vista totalmente experimental.

Supervisora: No, no es que está en el margen: "Comprobad como no sé que influye en no sé dónde".

S: En una metodología cualitativa no podemos andar con ese tipo de causas, consecuencias, no podemos hacerlo, porque la metodología que utilizamos no nos permite hacer generalizaciones ni nos permite controlar...

Supervisora: No, entonces no es una hipótesis, llamadle objetivo, llamadle de otra manera...

S: Te estoy diciendo que yo hablo de un objetivo.

Supervisora: Yo no te estoy diciendo que esa metodología no valga, que quede claro. Lo que estoy diciendo es que no se puede llamar hipótesis a una cosa que no lo es. Que en esa metodología no existen hipótesis que existen objetivos perfectos.

S: Si tú lo ves en los manuales te habla de objetivos, de investigación pero hay otros... da igual, vamos a formular hipótesis, yo sé que en una metodología cualitativa jamás voy a poner causa-consecuencia porque no puedo. Si utilizo una metodología cuantitativa sí.

Supervisora: Pero es que puede ser cualitativa también y formular una hipótesis.

S: En condiciones, pero ya estamos midiendo variables, midiendo que no.

Supervisora: Estarás hablando de influencias cualitativas a favor o en contra. Eso no es medir.

Alumna: Cada uno tiene su opinión.

Supervisora: Esto es muy enriquecedor.

CASO 1

A.6 -7

S: Una es el modelo de reflexividad.

A: Sí, te entiendo.

S: Incrementa la capacidad de reflexión en el tutor y otra que incrementa la capacidad de reflexión en el alumno. Dice una palabra concreta de algo. Y luego tengo otras dos hipótesis: 1. Viabilidad de la puesta en práctica.

2. Sobre las funciones.

Tengo cuatro y una tiene una forma de ser medida. Dos se miden con el modelo y las otras dos con el cuestionario.

Supervisora: ¿Cómo se puede llamar hipótesis a un objetivo?. Se puede llamar objetivo de trabajo, es que perdemos totalmente la referencia que podemos tener.

S: ¿Cuál es la metodología cualitativa y cuantitativa?. Todos sabemos lo que es, pero nos resulta difícil definirlo. Eso es una cosa que siempre he preguntado a los metodólogos.

Supervisora: A mí me encanta su metodología, pero no estoy de acuerdo en que se formulen hipótesis.

S: Los objetivos de investigación los tratan como hipótesis, pero tú no puedes hablar de investigación cualitativa, eso es incongruente.

Supervisora: Y L. está a favor de eso.

S: En su manual habla de objetivos de investigación.

Supervisora: Aquí hay que formular la hipótesis.

S: Sí, en formato de investigación reflexiva. Más al producto de lo que es una hipótesis, sería para mí una expresión de conocimiento que se genera en el proceso de categorización y son extraídas de las síntesis finales, donde queda expresada la esencia de la teoría que fundamenta la práctica. Y eso lo ponemos en forma de hipótesis en el que a mayor tal..., menor tal... y eso influye en lo otro.

Supervisora: ¿Hay que formular la hipótesis cualitativa?.

S: No, esto no. Es una forma de comprobar la realidad.

Supervisora: Pero aunque no sea hipótesis cualitativa, la hipótesis que aquí estamos barajando y con la que vamos a seguir trabajando era que si conseguimos que el alumno autocontrole su conducta, conseguiremos mejor esto.

S: Esto me está provocando una pequeña duda, porque el análisis de los datos que vamos a obtener cuando tú traigas todo el recuento de lo que el niño ha hecho. Yo lo que quería obtener eran datos cualitativos, las observaciones tuyas, pero lo que me estás planteando son datos numéricos, nosotros vamos a ver la frecuencia de todas las veces que se han levantado. Tengo que hacer una trasposición para ver como meto eso.

Supervisora: Se va a seguir controlando las conductas del niño.

Alumna Hoy estaba revuelto y cada vez que le ponía un punto venía pidiéndome que no se lo pusiera, y se enfadaba. ¡Cogía unos cabreos!.

S: Tienes que obligarle a que cumpla sus contratos.

Alumna Pero se lo tengo que recordar todo el rato.

Supervisora: Hombre, no es fácil.

S: A él no le interesa.

Alumna Hoy no ha terminado ninguna tarea. Yo no sé si es porque ha venido de la piscina revolucionado.

S: Se trataba hoy, de llegar a esto. Porque en la siguiente sesión queda elegir el instrumento y lo tenemos. Cuando traigas el próximo día el recuento, te traes todo lo que tengas.

Alumna ¿Las de él solo, o las del otro?.

S: También la del otro, y así comparamos. Se supone un autorregistro de conducta su

hiperactividad.

Supervisora: Y por lo tanto es el elemento distorsionante de la clase.

S: Lo que yo quiero ver, es como ella une todo esto. Vamos a ver como algunas de las hipótesis que han planteado son muy globales, y eso no hay manera de que pueda salir; esto es mucho más concreto.

Supervisora: En cada grupo de trabajo tú te estás encontrando con todo.

S: Se nota la metodología, quiénes son de ciencias y quiénes no lo son en el tipo de planteamiento. Me refiero el tutor que tutoriza, que es el que va haciendo el control. Yo soy muy experimental, muy cuadrículada en este sentido.

Supervisora: El tener una hipótesis te facilita la labor. Te permite seguir hacia delante. Me hace mucha gracia cuando hablamos de metodología cualitativa y cuantitativa ya que eso no se puede hacer. Esa diferenciación no se puede hacer, se puede realizar una hipótesis a partir de las dos metodologías, se pueden utilizar autorregistros, metodología cognitiva.

S: Lo que tú has hecho. Has cogido letras y las has categorizado y las has utilizado en personas. Has utilizado un análisis estadístico.

Supervisora: Y es una metodología cualitativa porque yo he hecho entrevistas libres a los niños.

S: La separación no está clara.

Supervisora: Mi tesis es el vivo retrato de una hipótesis que no puede ser cualitativa, ni cuantitativa pero sin embargo les hago entrevistas libres a los niños. Yo por ejemplo intenté seleccionar las muestras, cogí y pasé los cuestionarios desde sexto de primaria, cada dos años hasta segundo de magisterio. Cogí de todos los grupos, e intenté escoger alumnos de tipo medio, de cada uno de los niveles a tres alumnos que uno destacara por un aspecto, aunque otros me resultaron difíciles de escoger. Todo eso lo explico en el cuadrado de los niños, porque está representado por seudónimo, pero ha habido casos en los que no ha podido ser y ya me cargo la hipótesis. Desde el punto de vista experimental se puede suspender esa tesis. Yo he trabajado de una forma científica, rigurosa. Saber hasta dónde no ha podido llegar, porque ha habido alumnos que no he podido coger porque no sabía quién destacaba en las tres variables, pero sé hasta dónde he llegado. Se trata de controlar lo que uno hace y deja de hacer. Podemos modelizar la estrictamente experimentalista y el extremo estrictamente observacional cualitativa, pero serían dos extremos que se darían en todos los tipos de interacción. Es importante sobre todo en educación.

S: En Educación es muy diferente.

Supervisora: En Educación estrictamente experimentalista, como puede hacerse en una ciencia pura como la química, es importante porque en el momento que tú has contestado una cosa ya no puedes volver al momento inicial, ya que te ha contestado. Y a partir de ahí tenemos la primera limitación y no vas a encontrar dos niños iguales. La estrictamente experimentalista es importante, pero yo también estoy en contra de la que dice que cualquier investigación vale.

S: Y lo rico es mezclar.

Supervisora: Yo voy a presentar a Bloom y definir lo que debe ser una hipótesis y lo que no debe ser. Estoy de acuerdo en que una investigación tenga objetivos de trabajo y no se plantee una hipótesis, pero que no se intente llamar a eso hipótesis.

S: Yo tengo hipótesis. Voy a jugar con dos cosas. Intento ser rigurosa, por garantía y para saber que lo que estoy haciendo está bien. La fase 6 sería ver lo que ha salido. Tenemos que utilizar un patrón de análisis de datos cualitativos. Nosotros con el registro podemos hacer categorías, a no ser que tomemos como categoría los ítems que habéis hecho. Se supone que al niño lo que le pasa es que no va a ver el proceso entero.

Supervisora: ¿Tú has notado alguna mejoría?

Alumna Yo la semana pasada sí, pero como no le da la gana no lo hace, aunque le hagamos un tipo de contrato. Cada vez que le apunto cuando se levante ¡coge unos rebotes conmigo!.

Supervisora: Nosotros a la conclusión a la que podíamos llegar, viendo el resultado, contando los puntitos... Podemos decir que la tesis se corrobora o se rechaza en el tiempo de una semana.

Alumna Pero es muy poco tiempo. Porque a lo mejor no sale. El niño en las primeras semanas no avanza y luego en las posteriores semanas avanza un montón.

Supervisora: Podemos decir que la teoría es cierta para el tiempo de una semana.

S: Yo estoy convencida que funciona porque siempre ha funcionado. Pero no se trata tanto de que se compruebe o no el hecho de la construcción del instrumento, la formulación de la hipótesis; lo que quiero ver es cómo se ha observado, cómo se ha llegado a esa conclusión. Eso lo podremos ver en la siguiente sesión y tenemos que establecer unas comparaciones entre los mapas, los que hemos obtenido; y formularemos una teoría final, viendo lo que hay y lo que no hay y contrastando los resultados.

Supervisora: Es que yo creía que debían aparecer todas.

S: Y es bueno que aparezcan todas. Yo tengo un problema con vosotras y es porque el resto de la gente ha utilizado narraciones; va a volver a categorizar y a codificar y les va a salir otra cosa pero con vosotros no puedo nombrar categorías.

Supervisora: Ellos han utilizado un diario y lo van a categorizar ¿y qué van a hacer a partir de ahí?

S: Van a volver a hacer un resumen de esas categorías nuevas. Y ellos lo van a contrastar entre la teoría y la práctica. Esto con vosotros no puedo hacerlo, estoy intentando darle una solución con todos los datos que habéis sacado.

Supervisora: Pero sí puedes hacerlo.

S: A lo mejor tú me puedes dar una solución. Buscamos de las categorías, de las imágenes o las conductas que más frecuencia tienen, son las que podemos utilizar para establecer la relación de causa. ¿Lo del niño qué era?

Alumna "Se levanta cuando quiere".

S: Bueno, pues, utilizad el levantarse y el sentarse, para poder decir cada vez que se levanta o cuando esté callado. Nosotros vamos a inventar las relaciones que existen solamente contando la frecuencia de cada una de las conductas. ¿Me has entendido?

Supervisora: Se supone de los diarios que los demás ven, de las observaciones que ellos registran una relación de categorías prácticas, de lo que han visto real. Lo que quieres es contrastar esa relación de categorías con la teoría. Pero aquí se puede hacer algo parecido.

S: Pero no sé cómo. Sí podemos, si utilizamos esto como categoría y establecemos relaciones inventándose otra, o pudiendo utilizar otras cosas, como tu actuación, tu presencia, la presencia de la profesora, que sí se puede hacer. Está la categorización posteriori y a priori.

Supervisora: Yo creo que para volver a las mismas categorías.

S: No tenemos que volver a éstas ya.

Supervisora: Sí, pero entonces no puedes comparar lo que se saque con la teoría, con las observaciones; y más o menos no se está hablando de lo mismo.

S: Estamos hablando de hiperactividad.

Supervisora: Yo lo que digo: ¿no se podría complementar esta categorización con un registro observacional descrito de ella de una sesión?

S: Sí, lo que pasa es que no quiero forzar tanto a R. La mera redacción por escrito de lo que tú has hecho aquí, eso serviría para la categorización. Conque tú redactaras esto que está aquí.

Alumna Pero lo que hago es lo que ha escrito el niño, ¡no!

S: Sí, lo que ha escrito el niño, el registro este. Hablando de tus actuaciones y de la profesora. Con esto escrito, que te puede ocupar dos folios, tú tendrías que categorizar eso otra vez, y así tendríamos categorización.

Supervisora: Describe una sesión de mañana y eso lo podemos utilizar perfectamente. Narra una mañana completa.

Alumna El niño se llama D.. Y estamos siguiendo una ficha de puntos para ver el comportamiento que tiene el niño. Y así la conducta que tiene va mejorando, empeorando o sigue igual. Hoy, que estamos a cuatro de febrero estaba un poco revolucionado, a lo mejor por la piscina y nada más que la primera hora D. empieza a hacer la tarea que tenía del día anterior. Va más retrasado que los demás, pero sigue levantándose, no para. Yo le digo que se siente pero vuelve a levantarse y se pelea con sus compañeros, sobre todo con O. Por lo visto está apuntado a kárate y está todo el día como si estuviera dando patadas a los niños y alguna vez hace daño. Yo me enfado con él, lo he cogido y me he sentado a su lado. Cuando me daba la vuelta, ya estaba el niño de pie, o pegándose con algún compañero. Luego cuando hemos dicho de ir a la piscina porque me ha trabajado un poquillo le he dicho que podía venir pero que luego tenía que trabajar. Cuando hemos venido de la piscina, hemos leído un poco y por lo menos estaba relajadillo. Después del recreo empieza a levantarse. Ha habido un momento en que yo lo he cogido, porque no paraba de ir al baño; yo le decía que si no terminaba de colorear no iba al baño, era una condición para él. Le faltaban dos dibujos, pero no quería colorearlos. Cada vez que le apuntaba un punto por levantarse se mosqueaba conmigo. La hoja de hoy está rota por abajo, aunque él dice que no ha sido pero ponía las cosas encima para que no le pusiera más puntos. Cuando quería ir al baño, ha estado a punto de irse de la clase y le he dicho que: “ si sales no entras, si quieres ir al baño luego no vas a entrar en clase, tú eliges”. Él se ha dado la vuelta y se ha enfadado. Le quedaba colorear un dibujo, y los demás iban por la ficha 3 mientras él iba por la primera. Hubo un momento en el que se levantó y empezó a pegar a los niños. Por no hacer la tarea se levanta y molesta a sus compañeros. Yo he cogido y le he asustado diciéndole que iba a buscar a la profesora y el niño tenía un tono de voz para llorar. Le he cogido las hojas y se ha enganchado a mí para quitármelas ya que quería hacer la tarea. Le he puesto en una mesa solo para que hiciera las hojas, se ha sentado en su sitio y se ha puesto a hacer la tarea. Ha visto que he empezado a ponerle los puntos de que estaba sentado y atento a la clase. Después no se ha levantado y levantaba la mano para hablar. Pero para llegar a esto me he tenido que enfadar con él ya que no había cumplido el contrato. Y si no lo hacía no había regalo aunque él se pusiera a convencerme. Hoy estaba muy revolucionado. Se cabreaba y a lo mejor le decías algo y él pasaba. Por ejemplo, le decía: “ venga voy a borrar o termina la ficha”, pero no coloreaba, se levantaba o se ponía a colorear los dibujos del compañero y se lo terminaba mientras su compañero estaba leyendo con su señorita. Esta semana lo noto un poco nervioso. Pero es porque está todo el día con el tema de la piscina; lo que es levantarse de la silla e irse de un lado a otro. Por comparación con las fichas del compañero que no se ha levantado y cuando quería algo levantaba la mano, atendía a clase, cada vez que se le preguntaba contestaba y que ha hecho las cinco fichas; D se ha picado un poco y al final cuando ha visto que todos iban terminando y él estaba con la ficha, ha empezado a trabajar. Sobre todo cuando hemos empezado a leer y hemos dejado las fichas para que la hagan en casa.

S: Os acordáis que empezamos primero delimitando un tema, luego afinamos un poco más y vimos cuál era nuestro punto de partida, con la disciplina y luego con la hiperactividad. Pero tú te pasaste unos días observando, hasta afinar lo que había. A. te dio el aporte teórico. La situación es que estamos en el plano teórico, eso era la primera fase; nos informa sobre el problema. El siguiente paso, en la parte teórica: sacamos nuestras propias conclusiones, categorizando y sacando nuestro propio esquema. Empezamos a intentar poner eso en práctica. Después de esa hipótesis en marcha, con las fichas de contrato. Ahora vamos a recoger los datos, que es justo lo que has narrado aquí.

Supervisora: Sí, lo que ha salido es su visión.

S: Efectivamente la siguiente fase es analizar esto, y tú tendrás que intentar guiarle o lo vamos a hacer entre las dos. Tenemos que intentar que sea capaz de analizar lo que ha visto desde el punto de vista teórico y llevarlo a la práctica; es decir, un poco verificar la hipótesis y confrontar los resultados que nos han salido. ¿Cómo lo hacemos? Vamos a reconstruir la teoría final.

Alumna Yo lo que he hecho es hablar de los ítems.

S: Te va a salir cada uno de los epígrafes que has puesto.

Supervisora: Pero que no va a tener algún tipo de coincidencia,

S: Alguna tiene que tener y si no la tiene da igual, no tiene por qué haberla. Coincidirá o no coincidirá ¡vamos a ver!. Tendrá un punto de coincidencia porque ha surgido a raíz de todo el problema de la hiperactividad y el problema es propio.

Supervisora: ¿Qué tiene que hacer ella?

S: Tiene que poner un registro, una categorización. Nos va a tener que decir a las dos cuál va a ser su conclusión final, pero nos lo va a decir de forma gráfica.

Supervisora: Quieres que saquemos una teoría de la práctica, y no lo tengo nada claro.

S: No quiero que saquéis una teoría de la práctica sino que intentes ver la unión, entre la teoría que habéis sacado de los teóricos.

Supervisora: Siempre de los teóricos pero asimilada por nosotros, por lo tanto es nuestra. Ten en cuenta que lo que nos pide es aplicación no repetición ya que tú no nos has examinado.

S: De hecho tu mapa conceptual es tu propia asimilación, y no va a coincidir con R.. Es una teoría que ha sido construida por un aporte teórico. Sin embargo, la teoría final que yo pretendo que formuléis va a tener que ser la unión de esa teoría de la teoría que tú has hecho y que tú me digas de esa teoría hacia la práctica, es decir, que hagas una teoría de la práctica y que intentes ver una conexión entre lo que tú tenías en el ámbito teórico y lo que has encontrado en el ámbito práctico. Tiene que ser algo diferente.

Supervisora: Pero en este caso la fase de práctica de recogida de datos, tendría que ser más amplia.

S: De hecho en ti no es mi objetivo, me interesa más en el alumno que es el que puede observar. Lo que me interesa de ti es que puedes guiar ese proceso.

Supervisora: ¿Qué tipo de programa debo de utilizar para ayudar a que esa reflexión sea más efectiva?. Yo creo que hay una serie de primeras sesiones de acoplamiento entre el alumno y el centro, otra de intervención, es decir, como preparar las clases, y después habría dos sesiones para la memoria que le ayudaría al alumno a organizar el conocimiento con los puntos de la memoria. Eso se podría haber hecho mucho más acoplado.

S: Yo lo hice para ver la viabilidad, ver dónde tiene los flecos sueltos. Pero es que este modelo tiene unas veintitantas sesiones y la parte práctica sólo dos. Pero si te das cuenta se puede simultanear y buscar las cosas buenas cuando yo haga las líneas futuras, es decir, nosotros podemos ir elaborando instrumentos y podemos ir viendo posibles soluciones casi desde el principio; pero por supuesto no puede durar una semana. Y te lleva a preguntarte ¿les obligamos a los alumnos a que vean cosas determinadas en el Prácticum, o le decimos que vean las tres cosas?.

Supervisora: Es muy importante aunque no sepa la respuesta.

S: Ni yo; porque fijate en la evaluación que hacemos. La evaluación han sido nueve cosas, que nuestro problema sean esas cosas y no los problemas del niño hiper activo o de la disciplina. Dedicarse todo el periodo de práctica al tutor, tutorizarlo.

CASO 1

A. 6-7B

Supervisora: Dentro de un año cuando yo tenga la voz cantarina nos veremos otra vez las caras.

S: Lo que tenemos que ver es que tú saques tu mapita y tu otro mapita y tus categorías.

Supervisora: Éste es el teórico y éste es el práctico.

Alumna: Voy a explicar éste primero.

S: Aquí A., te tendrá que hacer una serie de preguntas primero.

Supervisora: Explicamos éste primero.

Alumna: Eso es lo que estoy diciendo.

Supervisora: Primero explica éste.

S: El de la parte teórica.

Supervisora: Sí, porque yo no lo conozco.

Alumna: Leo lo que he puesto y os lo explico todo. Esto es la explicación de eso pero lo he resumido aquí.

Supervisora: Las conoces.

Alumna: Si, me las dijiste el otro día.

Supervisora: Si te las conté el otro día: Es que una cosa es utilizar, reciclar, el principio básico, el más básico de todos que es reducir. Reducir es utilizar menos cosas. No es reducir el volumen.

S: Pues yo lo había pillado por ahí.

Alumna: Yo he escrito aquí el resumen de esto; está diciendo lo mismo. Yo lo leo: "Debido al comportamiento y conducta del niño y la influencia de éste y sus compañeros (se refiere a los compañeros del niño) se busca una solución al problema mediante varias sugerencias, estrategias, hasta que se llega a una: la realización de un contrato con refuerzo y castigo al niño acompañados de una ficha de autocontrol de la conducta. Esta sería una posible estrategia para disminuir en este caso la hiperactividad, problema al que hemos llegado tras esta intervención." Esto es lo que más o menos he puesto.

Supervisora: Tradúceme esto. El comentario hace alusión solamente a COM y a esto.

Alumna: Esto es el comportamiento del niño y esto me da a mí una opinión personal que me influye a mí y a sus compañeros. De influencia sobre el niño. Se hace una observación de la conducta, se buscan posibles motivos y se deducen mediante información del problema buscándola por varios sitios. Se sugieren unas posibles estrategias con unos objetivos y una influencia que hemos cogido; hacemos varias estrategias y con esa información sugerimos una estrategia. Nos centramos en una que hemos estado especificando aquí que son las técnicas de relajación, que, estuvimos hablando que el niño podía hacer lo de la técnica de la tortuga y todo eso y la conversación que yo tuve con el niño, esa es otra estrategia.

Antes de nada yo estuve hablando con el niño que os dije que lo cogí aparte en el recreo pero al final llegamos a una que es la realización del contrato y las fichas de puntos. Con todo esto lo que queremos es reducir la conducta del niño.

S: La conducta hiperactiva. ¿Qué has encontrado ahora?

Alumna: Yo aquí lo que he puesto directamente es que hemos aplicado las estrategias que hemos dicho antes, el autocontrol de la conducta del niño. Todo esto son los temas, estos son los de la primera columna que son las de levantarse de la silla, si se levanta de la silla o no, si se pelea con sus compañeros. Esta es la de relajación que al final no la hemos aplicado, que le hicimos dibujar una cama, porque en estas dos semanas no ha hecho falta, no ha estado tan... ni mandarlo fuera ni que se relaje ni nada. No ha puesto nada, sólo que en una ficha ha puesto dos puntos. Porque él se creía que nos vamos a casa y entonces pongo dos puntos, pero sólo fue ese día, fue el primero y esto. La segunda columna eran los positivos, que era si se estaba sentado, todo esto de la OB era la observación de la conducta con respecto a los ítems que hemos estado aplicándole al niño.

Supervisora: ¿Por qué has separado aquí uno y aquí otro?

Alumna: La primera columna con los negativos que dijimos que podía tomarse como negativos y estos los positivos. Todo esto se une en la conclusión personal de mi observación de la conducta del niño. Yo al final he puesto una valoración.

S: En torno a qué ha ido esa valoración.

Alumna: Con este trabajo yo he notado que D aunque no del todo debido al poco tiempo que hemos pasado con él ha mejorado en lo que es el atender en clase, levantar la mano cuando quiere algo y un poco de estar sentado el mayor tiempo posible. Esta es mi conclusión con respecto a lo último. Es que he hablado solamente de esto.

S: Ha habido mejora en el niño.

Alumna: Vamos, yo sí lo he notado, cuando quería algo, antes se levantaba, te tiraba del jersey y ahora no, ahora levanta la mano sólo para apuntarse un cuadrado.

S: Sin embargo, esta conclusión que tú has puesto aquí no la has desglosado. Deberías separarlo.

Supervisora: ¿Cuál es tu conclusión?

S: La opinión personal, ¿cuál es la opinión personal?

Alumna: ¿Mi opinión? Que el niño ha mejorado en cuanto a levantarse, está más tiempo sentado.

S: Tu reestructuración final, porque aquí sí lo pones pero aquí no.

Alumna: Entonces hay tres... mejora en atender en clase, otra levantar la mano cuando quiere algo y la última mejorar en estarse sentado el mayor tiempo posible. Es con respecto a los ítems, yo me he basado en eso.

Supervisora: Lo que pasa es que los datos que no son relevantes. Este pregunta en concreto se refiere a que si los datos que hemos seleccionado son relevantes.

S: Sí, si son relevantes para ti y si han sido...

Supervisora: Si tú crees que las conductas que el alumno se ha autocontrolado...

Alumna: Para empezar el poco tiempo que hemos estado con ellos yo creo que sí.

Supervisora: Primero vamos a sacar el cuadernillo. Ese porque yo no me lo sé muy bien. La ficha, aquí hay 8 y yo primero veo 3 y luego otras 3.

S: Una no se ha aplicado y las otras...

Alumna: Es que hay unas que las he puesto juntas, las dos primeras las he puesto juntas. El tercero no, porque este no ha hecho falta.

S: ¿Cuál es el tercero?, ¿El de la relajación?

Alumna: Sí, éste.

Supervisora: Éste es el de la pelea, éste.

Alumna: Ése es el que de me enfado con él.

Supervisora: ¿Tú te enfadas con él?

Alumna: Cuando me hace algo, yo me enfado con él. Que está sentado, que levanta la mano cuando quiere algo, que está atento en clase esos dos son los que he puesto juntos porque está intentando llamar la atención de alguna manera. Está aquí, está atento y cuando intervenían los demás él intervenía pero sentado, aquí lo que quiere hacer es llamar la atención para apuntarse el puntillo, quiere llamar mi atención; entonces lo he visto.

S: ¿Cómo lo has englosado?

Supervisora: Repite el texto de cada uno de ellos. Este es levantar la mano.

Alumna: Levantar la mano cuando quiere algo y ahí es estar atento cuando se está hablando o cuando se está explicando algo. Aquí levantaba la mano.

Supervisora: Pero esto es más y esto es más.

Alumna: Sí, lo he puesto porque él levantaba la mano cuando quería algo nada más que para apuntarse y llamar la atención que estaba todo el rato levantando la mano y aquí cuando yo estaba hablando él participaba todo el rato para que yo estuviera encima de él: "Muy bien D, muy bien" Quieras que no, está llamando mi atención también y yo los he visto juntos y los he puesto juntos,

en el sexto y el séptimo.

Supervisora: ¿Cómo lo has llamado?

Alumna: Observar la conducta para llamar la atención, la conducta del niño para llamar mi atención. Observación de la conducta. Es que todo lo que he puesto han sido observaciones de cada ítem.

Supervisora: ¿Y éste cuál era?

MI: Acaba sus tareas.

S: ¿Y en ése qué conclusión ha sido?

Alumna: Que el niño acaba las tareas. Cada vez que acaba la tarea, un puntito “Bien, bien, pues ahora voy a por la otra”.

Supervisora: En definitiva estos dos los has agrupado porque son los dos rasgos de llamar la atención, porque cuando un niño intenta llamar la atención los mecanismos que utiliza son levantar la mano.

Alumna: Y participar, cuando estoy hablando están participando todos.

Supervisora: Y hablar cuando tú estas explicando, que en realidad son mecanismos que están muy conjuntos, con lo cual sacaría yo una conclusión que no es para la tesis. La conclusión es que intentar dividir la conducta en tantas partes es casi imposible, no se puede. No puedes llevar un registro de conductas tan exhaustivo que eso obedece a los objetivos operativos de antaño que eso era imposible. Esto se agrupa, y esto no ha tenido efectividad.

Alumna: No, porque el niño no ha estado tan nervioso como para llevártelo fuera, ni se ha peleado tanto ni nada para llevármelo y relajarlo yo no lo he visto tanto.

S: Ni siquiera dentro, acuérdate que había técnicas de respirar.

Supervisora: ¿Los datos son relevantes? Podíamos decir que estos son relevantes, que esto te ha parecido importante.

Alumna: Que se levantara de su silla, cuantas más veces se levantara peor.

Supervisora: Controlar el número de veces que el niño se levanta de la silla era relevante. Controlar el número de veces que el niño se pelea con sus compañeros también. Controlar el número de veces que tú implícitamente te enfrentabas con él también. Tiempo que permanece sentado era importante, te ha parecido relevante. Veces que intentaba llamar tu atención...

Alumna: Acabar sus tareas; si lo acababa es que estaba sentado y estaba concentrado porque si no estaba levantado por todos lados sin hacer nada. Antes no solía acabar las tareas porque estaba levantado.

Supervisora: Yo quisiera que me aclararas un poco. Cuando el niño se quedaba un rato sentado haciendo sus tareas tú le decías apuntate un punto como premio.

Alumna: Cuando llevaba un rato sentado sí.

Supervisora: ¿Y donde lo apuntaba, aquí o aquí porque estaba acabando la tarea?

Alumna: Esto es cuando había acabado la tarea, cuando había corregido yo y le había puesto el bien se lo ponía.

Supervisora: Aunque durante el proceso de elaboración de la tarea había estado levantado.

Alumna: Sí.

Supervisora: Cuando la acababa se la ponías.

S: Lo bueno es que si la maestra le ha visto mejora mira,

Supervisora: La madre estaba muy contenta.

S: Están bien los premios y los castigos.

Supervisora: Me lo ha dicho esta tarde, dice que has hecho una buena labor con D. La presentación de los datos clarifica las relaciones.

Alumna: ¿Qué?

S: La presentación de los datos, Cuando tú ya has obtenido todos tus datos tú has podido establecer, claro, cuáles son las relaciones que hay, las conclusiones que has podido obtener.

Supervisora: ¿Tú tienes claro lo que has hecho con D y lo que pretendías hacer de acuerdo a la teoría y los resultados que has obtenido?

Alumna: Sí, yo intentaba disminuir la conducta del niño, la mala conducta del niño.

Supervisora: ¿Qué harías tú a partir de ahora si pudieras?

Alumna: Yo, seguiría con esto mientras me fuera bien.

Supervisora: ¿Qué haría?, ¿Cómo modificarías?

Alumna: Yo sobre todo lo de levantarse.

Supervisora: Cuéntame que hipótesis tienes ahora en mente para poder seguir con el niño.

Alumna: Seguiría con esto con respecto... esto lo quitaría lo de relajación porque no lo ve muy claro.

Supervisora: A lo mejor un día el niño no puede más.

Alumna: Pero un día, ahí podría poner otra cosa, por ejemplo qué podría poner.

Supervisora: Extraordinarios. Castigos extraordinarios.

Alumna: Está todo relacionado, entonces le pondría mayormente éste, éste, es que lo de levantarse es fundamental, porque si está sentado, está atento y trabaja; es fundamental. Yo es que esto lo veo bien.

Supervisora: Fíjate que el problema del niño no es la distracción.

Alumna: No, está buscando cualquier motivo para levantarse.

Supervisora: Si se sienta le cunde, trabaja.

Alumna: A veces, porque cuando no le da por pelearse con el compañero o está de pie en la silla o jugando con los cochecitos.

S: Pues esas cosas no estaban recogidas, quizá sería eso, ampliar el abanico.

Supervisora: Si está sentado puede estar haciendo otra cosa.

M2: Sí, por eso tienes que estar encima de él también. A veces no, cuando el niño está que tienes ganas de trabajar entonces sí.

Supervisora: Entonces no está bien recogido eso.

Alumna: Pues eso es, que habría que modificar un poco, esto se podría cambiar, habría que poner otro que sea "estoy haciendo mis tareas", no que las he acabado, sino que las estoy haciendo o estoy trabajando en ellas.

S: O número de veces que yo no tengo que estar encima de ti o veces en las que tú sólo le apuntas.

Alumna: Porque aquí muchas veces le tenía que apuntar yo. Cuando le decía que se apuntara una por haberse levantado, no quería. Tenía que estar encima porque no quería que le apuntara, se enfadaba conmigo. Porque ya sabía que si era ahí era malo y decía que no, "pues no lo hagas" y a los cinco minutos se le olvidaba y volvía a levantarse.

Supervisora: El problema no lo vas a solucionar de raíz, pretendíamos mejorarlo si se podía.

Alumna: En dos semanas está bien. Es muy poco tiempo.

Supervisora: Lo que está claro es que los datos seleccionados en general son válidos pero habría que mejorarlos.

Alumna: Esto es lo que hemos hecho de prueba para ver si funcionaba pero se puede hacer mejor.

S: Mejorar por supuesto.

Supervisora: Y la última pregunta "¿Las interpretaciones clarifican y explican los datos?".

S: Es un poco relacionada con la anterior.

Supervisora: La teoría...

Alumna: Es lo que nos ha ayudado a hacerlo, lo de las fichas.

Supervisora: Por qué no nos explicas otro caso, como ya se han terminado todos menos uno. Que tú hayas visto una diferencia clara. Para nosotros ha sido todo muy lineal. Hemos visto una teoría, aunque hemos visto varias. En realidad si te fijas, de la primera de la disciplina nosotros habíamos sacado algo, un parecido al fin y al cabo que era hablar con el alumno, llegar a un

contrato con él. La segunda, pues, lo que hemos hecho ha sido aprovechar la primera teoría en la segunda; hemos sacado unas conductas registradas, la hemos aplicado y hemos visto cierta mejoría. Yo aquí me haría muchas preguntas: ¿Si siguiéramos aplicando que pasaría? Dudo yo que el proceso sea de curación, sea lineal, tendrá altibajos, tendrá sus... Pero habría que seguir con el proceso, por supuesto para mejorar el registro, las fichas de conducta. Muchas preguntas, pero de todos modos las interpretaciones clarifican los datos. A mí este tipo de pregunta me da qué pensar en el sentido de lo que te estaba preguntando antes a mí no me da la impresión de que esto tal y como está diseñado no coincide muy bien con este esquema lineal que nosotros hemos tenido a la hora aplicarlo. Porque nosotros tenemos un problema lineal y no tenemos ninguna sorpresa sino que obedecería más a una estructura del siguiente tipo: aquí hay una teoría que me aconseja o me dice o me habla, de un sistema de concepto X, llamémosle x_1 , y yo después en la práctica que no. Yo de la práctica deduzco un sistema conceptual, una relación entre categorías, como quieras llamarlo x_2 . Y la cuestión es ver y comparar que tienen en común x_1 y x_2 , que tienen de diferente, que me pueda aportar x_2 , etc. Pero esto sería siempre que la práctica no estuviera relacionada, no relacionada. Relacionada siempre porque se quiero ver algo en la práctica estoy viendo lo mismo, sino determinada por la teoría. Esa es la frase. Yo esta fase práctica no la hubiera vigilado yo por la aplicación, sino que hubiera sido más observacional que cualitativa. Sin intervención por parte del profesor. De manera que la práctica fuera pura.

Alumna: Para poder sacar la teoría.

Supervisora: Para poder comparar. Nosotros no; ha sido algo así, es la teoría la que me ha llevado a una fase práctica y de aquí esta teoría yo tenía un esquema conceptual x y este...

S: Efectivamente y ahora vamos a ver que ha pasado aquí. Si esto verifica esto o se rompe, eso es lo quiero ver. Pero fundamentalmente lo que se necesita es que esto arranque de aquí.

Supervisora: Que esta práctica arranque de esta teoría.

Alumna: Claro, si quiere comparar sí.

S: Esa es la clave. Van a salir dos cosas, por supuesto la práctica va a tener, espero y deseo, que esté relacionado con la teoría de manera que ahora x_1 y x_2 se contrasten y se forme una nueva x_3 , a ver lo que sale.

Alumna: Cuantas x .

Supervisora: Nos hemos entendido. Entonces sigue tú con la práctica en toda de...

S: En todos, en todos.

Supervisora: Cuéntanos un caso distinto a ver si yo.

S: Lo cuento así y da igual. Uno de los casos es el de N., que es una persona también como tú. Cuando hay dos es de otra manera.

Supervisora: ¿Dos alumnas trabajando con el mismo tutor? Esas cosas me interesan saberlas; que se podía.

S: No, con tutores diferentes pero con temas iguales.

Alumna: ¿Tienen también un niño hiper activo?

S: No, os cuento, pero no es un caso hiper activo. Es por ejemplo, ver, estamos en la enseñanza del inglés, y se propone la idea de que el lenguaje oral por encima. Siempre el lenguaje oral y no acudir al lenguaje escrito porque es una teoría nueva de comunicación y tal. ¿Qué pasa? Se le da la posibilidad.

Supervisora: Se podía haber hecho el mismo, sobre un problema específico de conocimiento del medio por ejemplo.

S: Claro, acuerdate que...

Supervisora: No me he enterado.

S: Dijimos que disciplina, disciplina. A que después le tengo yo que estar sirviendo. N, es el que le sugirió el problema y así se ha hecho. Yo me alegro de que hayáis elegido hiperactividad.

Supervisora: Sí.

S: A mí me beneficia el hecho de que vosotros hayáis elegido este tema. Me beneficia mucho. Por ejemplo G tiene este tema, porque en el mapa conceptual era sobre disciplina vamos a ver las diferencias, ya afinando mucho más. Si yo tomé las medidas post test; vamos a ver si de la gente que ha trabajado todo el tema de la disciplina o que ha trabajado teorías relacionadas con el control del aula van a salir sus mapas finales mucho más ricos o vamos a ver si la gente ha trabajado durante un mes y medio con temas que no están relacionados con la disciplina, aun habiendo llevado el modelo de reflexión; como le van a salir esos mapas conceptuales.

Supervisora: Porque a lo mejor no le salen exactamente igual porque el modelo de reflexión no tiene implicación directa. Para mí eso en función de los datos que me salgan ojalá que sea que no hay diferencias, que no hay nada que ver porque eso implica que el modelo de referencia es bueno, no porque se ha trabajado el tema. Porque el tribunal me puede decir que esta gente está entrenada, has estado tratando el tema y luego han hecho un mapa conceptual. Yo digo "No, esta gente no ha estado trabajando el tema de control ni de disciplina ni de nada, sin embargo los mapas han salido igual de ricos". Eso a mí me beneficia. Buscándole yo explicaciones a eso porque mi director me decía que por qué la gente trabaja el tema de la disciplina. Hay dos que sí y hay gente que no. Mira yo no podía obligar a un tema y si ellos han querido coger ese yo no...

S: Pero ya tengo la solución, la solución es que yo no puedo hacer por ahí eso. Necesitaba contrastar, necesitaba ver si con el entrenamiento... y la verdad que es una buena razón. Intentando buscarle explicación a algo que a lo mejor no la puede tener, pero sí la tiene, porque me va a servir incluso para afinar más. Son estudios de caso, tampoco puedo permitirme hacer generalizaciones.

Supervisora: No, no, no puedes.

S: Son estudios de caso. Se hicieron cuatro estudios de caso. En las tesis de mi departamento se han hecho de tres, incluso hubo un estudio de un caso; lo mío son cuatro o cinco estudios de casos...

Supervisora: Al final ¿Quién ha trabajado?

S: Has trabajado tú, ha trabajado G. ha trabajado G, ha trabajado N.

Supervisora: J.M. C., no.

S: Al final ya no. Al final con el lío de la plataforma que estaba empezó a perder sesiones, sesiones y ha sido una mortalidad experimental que yo contaré así porque ya se acabó el plazo de los alumnos.

Supervisora: ¿No has podido recuperarlo?

S: No, porque harían falta tres semanas, que se reunieran tres veces y él me dijo que era muy difícil que él llamara a esos alumnos, Entonces ha sido una mortalidad experimental

Supervisora: ¡Qué lastima!

S: Pues la verdad es que sí pero es una cosa que, entre las huelgas que hemos tenido, las reuniones que él ha tenido continuas, no se reunía, y yo no le voy a obligar tampoco. Se han quedado en la sesión cuarta.

Supervisora: Obligarlo no, se dice.

S: Él ha dicho que no. Yo le he dicho: "Mira quedan fases y tal".

Supervisora: Dile que te regalo un jamón.

S: No, por Dios, no.

Supervisora: En la vida hay que regalar algún jamón, tampoco hay que tratar de...

S: Ya está.

Supervisora: Yo no sé qué podemos hacer, si podemos hacer algo más, yo es que no sé si podemos.

S: Esto a grandes rasgos, eso no.

S: Coge tus los mapas. La cuestión es que veas eso.

Supervisora: Constataremos entonces la información obtenida por la vía teórica y la obtenida por

la vía práctica, observando, entrevistando, etc.

S: La práctica es lo que ellos han hecho en el primer punto.

Supervisora: Fases y de establecimiento de la teoría en que se fundamenta la práctica. Sistema de categorización realizado en la teoría, fase, que es éste.

S: Sistema de categorización realizado en la segunda. ¿qué diferencias encuentras? Léelas todas.

Supervisora: Definición de categorías en la primera fase de análisis.

S: ¿Has encontrado categorías diferentes en la primera y en la segunda?

Supervisora: Sí.

S: Eso es lo que tiene que definir.

Supervisora: Ella es la que tiene que contestar?

Supervisora: Yo soy la que tiene que preguntarle ¿Por qué crees que has encontrado categorías diferentes de la primera en la segunda fase?

Alumna: Porque eso es más concreto. Aquí hemos generalizado más desde que hemos empezado la observación hasta que hemos llegado a la estrategia. Aquí nos hemos centrado más en la estrategia y en la deducción de la estrategia. De la deducción de la conducta, de lo que hemos visto de la observación.

Supervisora: Fíjate que tú aquí has puesto unas conclusiones, estas conclusiones, cuando las has puesto: 'mejora de no sé que, mejora de no sé cuanto'. Pero esas conclusiones podían haber sido expresadas de otra manera.

Alumna: Sí.

Supervisora: por ejemplo de una forma globalizada podíamos decir...

Alumna: Que ha mejorado en parte su comportamiento.

Supervisora: Esta categoría qué era.

Alumna: La realización de las fichas y del contrato.

Supervisora: La realización de la ficha y el contrato la conclusión es que esto ha influido en esto.

Alumna: Sí, en el comportamiento. Aplicando las fichas hemos llegado a mejorar en el comportamiento.

Supervisora: Pero me refiero a si podíamos haber puesto que esas conclusiones serían que RFC influye en CON. Esa sería la conclusión.

Alumna: Claro.

Supervisora: ¿Tú estás totalmente de acuerdo con eso? Porque no has utilizado las mismas categorías.

Alumna: Porque está diciendo lo mismo pero de otra manera, aquí viene expresado de otra manera. Pero quiere decir lo mismo, en todo estamos llegando a lo mismo.

Supervisora: En definitiva ¿estás de acuerdo con esa relación que tú habías establecido en la primera fase?

Alumna: Según la exposición sí,

Supervisora: ¿Según la práctica, la teoría se puede confirmar?

S: En parte sí, según lo que hemos hecho, es lo a que hemos llegado.

Supervisora: Aunque ella no lo haya expresado, al poner ella la mejora; yo la conclusión nunca la hubiera puesto así. Yo la hubiera puesto así que RCF influye en CON.

Alumna: Es lo mismo lo que pasa es que como si yo hubiera puesto aquí los ocho ítems. Aquí lo he puesto más general y aquí he concretado. Es lo mismo.

Supervisora: Aunque no aparezcan explícitamente.

S: Están implícitos.

Supervisora: Y ella está conforme con esta relación. En la práctica se le ha cumplido esa relación que en la teoría debería cumplirse.

S: Y se le ha cumplido.

Supervisora: Esto le ha influido a esto, ha visto cierta mejora en esto, si no no hubiera puesto que

es de mejora.

S: Las relaciones de causalidad que no sé en qué pregunta está contestada.

Supervisora: En las relaciones de causalidad la más importante era... estrategias de todas las que habíamos establecido en la primera fase. Porque ¿Esta cuál era?.

Alumna: Que influye sobre mí y los compañeros. Hemos visto que con el comportamiento del niño influye sobre los compañeros y sobre la profesora, cuando daba clase. Yo lo veo importante porque esta es la causa de que hayamos hecho esto.

Supervisora: Claro. Y tú has visto también ahora que al mejorar esto ha mejorado también tu relación.

Alumna: Claro, yo trabajo mejor en clase y los compañeros no estarán tan atentos al niño. Se centraban más en lo suyo que en él, como antes les molestaba tanto.

Supervisora: Síntesis de la categoría de la primera fase.

S: Síntesis de las categorías de la segunda fase. Están sintetizadas. La hipótesis principal era eso justo.

Supervisora: La hipótesis inicial tuya que era precisamente que RCF influía en CON, tradúcelo.

Alumna: Que la realización de la ficha y el contrato influía sobre el comportamiento del niño.

Supervisora: Podría mejorar el comportamiento del niño.

Alumna: Y disminuir la hiperactividad.

Supervisora: De alguna manera ya se le ha confirmado porque ha encontrado una mejora que ha expresado de otra manera pero lo mismo.

S: Cuando tú lo has confrontado con tus conclusiones. Cuando tú tienes esto y has visto lo que aparece aquí. Es lo que me interesaba que vieses. Se reconstruye la teoría. Práctica final. Lo que tú digas ahora tienes que retrotraerlo y volver a decir que es verdad que para una hiperactividad, se podría utilizar una lista de control, un contrato...

Supervisora: Su teoría práctica final la podíamos expresar muy bien. Si ahora dijéramos, olvídate de todo y vuelve a tener un niño hiper activo y ¿qué harías con él?

S: Tú qué harías.

Alumna: Lo primero que haría, observar la conducta del niño en la clase, observaría; lo que he hecho, desde el principio.

Supervisora: No, imagínate que mañana entras en una clase diferente.

Alumna: Observaría la conducta del niño en clase, entonces, comprobaría mediante la conducta, miraría información a ver si coincide con la conducta del niño, me informaría.

S: Estaría bien eso, mirarías información. Primero te documentarías.

Alumna: Me informaron para ver si los comportamientos del niño coinciden con la teoría de que son síntomas del problema que creo que es, en este caso sería de hiperactividad. A partir de ahí voy buscando información sobre posibles teorías de intervención estrategias para disminuir la conducta del niño y probaría como hicimos con el primer niño lo de la realización de las fichas y un contrato con el niño. Primero hablaría con el niño para ver si podía encontrar el problema del niño, la causa de por qué el niño está así, me informaría si puede ser por los padres, por el niño mismo. Buscaría información para adecuarme a lo que me ha dicho el niño, la información que yo he sacado del niño con lo que yo quiero mejorar del niño. Lo apuntaría todo en las fichas y el contrato. Haría un contrato con el niño, luego haría las fichas según el contrato.

Supervisora: Fíjate que lo que estas contando no está muy...

Alumna: Porque no sé expresarme bien, pero yo sé lo que quiero decir.

Supervisora: Yo te he entendido muy bien, pero fíjate que independientemente de cuál sea la causa del problema...

Alumna: Aunque no lo sepa pero tendría que buscarlo un poco, a lo mejor lo sabe. En este caso

D: los padres cada vez que lo cogen le pegan unos "voleones" que no es normal, el niño está así porque cada vez que ve a la madre... Me parece que es por la madre, porque tú no te lo puedes

imaginar como lo trata la madre. En la piscina la otra vez M la echó de los vestuarios, dice que no lo viste más, que lo viste ella. Nada más que cogerlo le mete unos “voleones” al niño.

Supervisora: ¿Cómo unos “voleones”?

Alumna: Los meneos que le da y por nada que hace le pega.

Supervisora: Es muy nerviosa la madre.

Alumna: Sí, el niño le influye un puñado, el padre en cuanto le hace algo ya le ha pegado. El niño está muy limitado por los padres y cuando sale de la casa está “socorro, dejadme que me desahogue”.

S: Será un alivio estar en el colegio.

Alumna: Y que estén encima de él.

Supervisora: ¿Están muy encima de él?

Alumna: Es que el niño es hijo único

Supervisora: Son muy nerviosos los padres y quieren que el niño se porte estupendamente.

Alumna: La madre sí, a lo mejor estamos en la piscina...

Supervisora: Son muy exigentes, una madre puede ser de responsable.

Alumna: Se está tirando desde la piscina, se está tirando desde el bordillo y la madre le está regañando porque no se tira de arriba. Se tira desde el bordillo porque tiene miedo y la madre le está regañando porque no se tira desde arriba como los demás “Que te tires de ahí” y el niño le dice que no. No lo puede enganchar porque está abajo que si no le enganchara.

Supervisora: ¿Y la madre desde arriba está chillando?

Alumna: Con señas, es la cara. Es que a mí me cae fatal, yo vi el meneo que le dio, no se puede tratar así a un niño, el niño con razón está así. Yo lo he visto que el niño está así por culpa de la madre.

Supervisora: A lo mejor entonces habría que solucionar el problema de otra manera.

S: Justo estaba pensando yo eso.

Supervisora: Habría que tratar a la madre.

S: Eso es para el niño un encanto, un premio para él.

Alumna: Por eso mejora eso, pero yo me parece que es miedo lo que le tiene a los padres también, por eso el niño está inseguro.

S: Si hay fallos, seguro.

Alumna: Sí me parece a mí que el año pasado antes de irse vino el padre le dijo que suspendió lo que es la conducta y eso y le metió un tortazo al niño, eso me lo contó M. “No te preocupes que el año que viene cumple siete años y lo voy a mandar a Francia a un colegio de estos militares, este niño no va a dar más problemas”.

S: A lo mejor si la maestra informa a la madre de que es revoltoso y tal.

Alumna: La maestra eso no lo sabía y cuando lo vio y le dio el bofetón le dijo que no se le ocurriera volver a tocar al niño delante de ella y cuando estaba en la piscina y vio lo que le hizo al niño, le dijo que no volviera a entrar a vestir al niño que ya lo visto yo y no ha vuelto a entrar.

S: Probablemente la maestra ya no le dice ni mu.

Alumna: Por eso el niño ha mejorado, va a casa y “mira lo que he hecho, mira lo que me ha dado la seño” y los padres ya...

S: No es hiper activo, pero en clase...

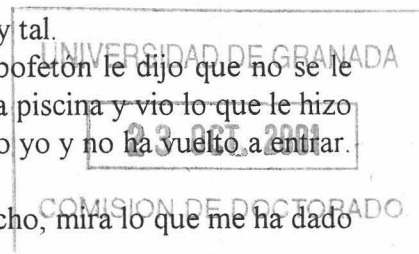
S: No, ya, me refiero a que...

Alumna: Que puede venir de ahí, puede venir de la familia.

Supervisora: Este tipo de tratamiento podría haber sido mucho más completo si se hubiera tratado a los padres por otro lado. Le hubieran explicado a los padres unas perspectivas psicológicas, terapia.

Alumna: Pero son tan raros los padres, el padre es francés.

S: Lo que van a conseguir que llegue a ser.



Supervisora: ¡Qué lastima!

S: Nacer en una cuna o en otra.

Alumna: Por eso digo que yo a la madre...

S: De todas las maneras lo que sí me ha gustado es lo que ha dicho. Es la segunda persona de todos los alumnos que hay que dice que intentaría documentarse, que intentaría ver antes de meterse en la actuación directa.

Alumna: Yo no puedo meterme si no sé nada de lo que quiero tratar. Lo que hemos hecho es buscar información.

S: El hecho de que tú ya tengas tu propia visión, por ejemplo, si tú te vas a documentar de algo es porque tienes intuición de que va por aquí la cosa. A lo mejor tú indagas en ese tema e intentas buscar solución, de eso se trata.

Alumna: Me estoy volviendo una máquina.

S: No, será como en él... tú sabes como se ponen los resultados, tienen que entrecomillar párrafos y textos, pues pondré ése, esa frasecilla que tú has dicho de: intentaré... Eso lo tengo que poner. Y otra ha sido una alumna de G que también ha afinado mucho en la línea que iba. Eso es importante para mí que salgan ese tipo de cosas, de expresiones.

Supervisora: Yo creo que sí, que una terapia de este tipo viene bien a los alumnos. Un tratamiento de este tipo, un seguimiento viene bien.

Alumna: Sí, porque los motiva.

Supervisora: Si se pudiera hacer con todos.

S: Es difícil.

Supervisora: Nadie lo va a hacer, no es viable. Para que fuera esto útil... La utilidad de esto sería que tú tuvieras una especie de biblioteca, de cosas seleccionadas para el problema de hiperactividad, de disciplina, de no sé cuánto, de no sé qué, de manera que al profesor tutor en su tutoría el alumno le comenta algún tipo de problema, puedan ir a la teoría y puedan consultarla.

Alumna: Es el primer año que se hace el trabajo de observación.

S: No esto. El trabajo de observación lo llevan haciendo alumnos varios años.

Supervisora: El trabajo de observación es diferente, porque los alumnos lo hacen sobre algo que yo sepa porque si no yo cómo te voy a asesorar, y qué orientación te voy a dar.

S: Además es mucho menos minucioso, es simplemente poneros en situación. Las aspiraciones de este año no iban a más. Era que observen algo.

Supervisora: Hasta ahora lo hacían voluntariamente los alumnos. Este año se les obliga, pero se les obliga a hacer un trabajo de observación nada más.

S: No se llega a lo que tú haces ni muchísimo menos.

S: Yo en mi trabajo puedo poner todo esto, en vez de que lo he hecho; puedo poner que yo haría esto.

CASO 1

A.EVALUACIÓN

S: La entrevista tiene el objetivo de evaluar todo lo que hemos estado haciendo. No vamos a evaluar la del alumno sino la tuya, como profesora tutora del Prácticum. Te voy a hacer unas cuantas preguntas así generales sobre la sesión, cómo la has vivido, la has tenido. ¿Te ha resultado el vocabulario difícil?. ¿Todo el modelito de tutorización que hemos intentado poner en práctica?.

Supervisora: Yo creo que no me ha resultado difícil porque tú lo has adaptado muy bien. Has facilitado la labor.

S: Pero al principio, cuando lo estabas viendo tú sola, yo introduje un poco guiando y decías que guiándote se veía más claro. Pero el texto si resultaba un poco más...

Supervisora: El texto está demasiado específico, un poco aburrido. Yo vengo de un mundo científico y a mí todo lo que sea leer mucha pedagogía me cuesta mucho trabajo; una de Psicología cognitiva y yo me duermo y es lo que me pasa con la información que venimos acostumbrados a estudiar a base de ciencias. Una fórmula dice tanto en dos palabras, y le diría a los pedagogos: ¿porqué no después de escribir un folio ponéis un cálculo en función de...?, ¿por qué no aprendéis a utilizar los términos matemáticos en vuestras expresiones?. Porque fíjate que sintetizar una cosa es una labor que no dais. Está comprobado que estudiar una cosa de una manera atomizada, ni mucho menos que si la estudias de una manera relacionada y eso es lo que echo de menos. Me pasa cuando leo todo de pedagogía o psicología pero si tú me lo enseñaras..., tú lo ves que en cada uno de los apartados hago síntesis.

S: Tú lo haces con gráficos.

Supervisora: Yo me pierdo si no lo digo en dos palabras.

S: A lo mejor se pierde la esencia de los pedagogos, tanto charloteo, tanto leer, pero yo creo que estamos acostumbrados a eso. Yo que soy pedagoga lo veo tan normal, luego leemos tanto que no sirve para nada.

Supervisora: Además tiene una habilidad para pasar. Hay veces que están diciendo una cosa y luego se pasa a otra, que en realidad es lo contrario. Pero tiene la habilidad de cambiarla para que parezca una única línea conductora, enlazan una cosa con otra. Te lo digo porque ayer cuando leía lo del aprendizaje, leí algunas cosas que decían lo contrario, lo cambian, le daban la vuelta.

S: Yo diría, pedagoga, los libros que escriben son infumables, no los puedes entender, pero luego hay otros que son buenos.

Supervisora: Pero también es verdad. Tampoco sois vosotros, sino también su cometido. Estos trabajos con los seres humanos, y lo que es la didáctica no sé y es a veces desesperante, porque trabajar, trabajar..., y dices es que estoy llegando a algo, sirve de algo, porque yo no paro.

S: Te planteas muchas cosas.

Supervisora: A mí me encanta ver cuando me dice, estoy trabajando sobre la juventud y el SIDA, como muy importante. Yo, por ejemplo, podría meter el tema del consumo; me encanta y de la relación con el tabaco; y decir que estoy trabajando sobre la investigación del aprendizaje nadie me entiende.

S: ¿Te ha parecido que ha habido suficiente entrenamiento, quiero decir, tú has echado de menos que haya habido más entrenamiento en las tareas que tenías que hacer?. La explicación..., te acuerdas en las primeras sesiones que yo no te guiaba. ¿Echas de menos esas cosas?. ¿Por qué te facilité más la labor cuando yo participaba, que cuando tú lo hacías sola?.

Supervisora: Porque cuando tú participabas me conducías. Tú tienes una preparación en pedagogía sobre el tema que estas trabajando que no tenía yo. Yo creo que para que esa sesión hubiera ido bien por mi parte tenía que haber leído antes. Yo tendría que estar preparada en esa materia. Haber trabajado con una alumna sobre aquel tema que no se me da bien. Yo me encontré insegura y a mí me parece importante encontrarte segura cuando haces una cosa y dominar lo que haces. Después, yo tengo la tendencia de resumir cuando estoy leyendo; y ese resumen quiero

que la alumna vaya captando y vaya resumiendo. Si lo estoy resumiendo mal, pero después leo una cosa que es contradictoria y creo que la estoy liando. Yo creo que tenía que haber trabajado el tema antes. Creo que se tiene que trabajar antes.

S: ¿Te parece que es una rutina difícil de adquirir?. De lo que trabajo.

Supervisora: Difícil no creo que sea, prepararte una materia, y trabajar con el alumno para solucionar este problema.

S: Todas las estrategias que hemos estado viendo, cómo hacer un mapa conceptual, resumir, de leer la teoría, de llegar a una síntesis. ¿Todas esas teorías de reflexión te han resultado difíciles hacerlas? ; no el hecho de ponerlas en práctica con la alumna, sino tú personalmente. ¿Te ha resultado difícil llegar a la conclusión de una lectura?.

Supervisora: Yo estoy acostumbrada ya que lo utilizamos con el aprendizaje en ciencias. Por muchas teorías estamos muy acostumbrados, Ten en cuenta que yo estoy convencida de que la pedagogía se basa en el aprendizaje de las ciencias, hacer investigación. Muchos pedagogos y psicólogos lo utilizan.

S: Quizás tú..., pero hay otros tutores que por su especialidad no han tocado el tema, no están enfocados a esta metodología, de realizar, de concluir.

Supervisora: No me ha resultado difícil. Pero lo que sí he detectado para que hubiera sido más útil en la misma sesión de tutoría que haber conocido el material...; haberlo trabajado antes. Me gustaba escucharte y aprender de ti en vez de ser yo que tirara del carro.

S: ¿Tú has aprendido algo?.

Supervisora: Claro, la mayoría de las cosas pueden ser intuitivas pero verlas reflejadas en esa persona, te conforta, te ayuda.

S: En el ámbito metodológico, nivel de vocabulario ¿Por dónde ha ido tu aprendizaje?. ¿Te ha referido alguna idea?.

Supervisora: A mí me gustó mucho en general, cómo conseguir que ese niño tenía un problema de hiperactividad... o lo que dimos al principio, de disciplina pueda solucionar esos problemas, la mayoría de los temas lo has leído o lo has intuido, pero verlo sistematizado te ayuda. La conclusión que he sacado es que todo es trabajo.

S: ¿Tú crees que esto sería viable, en una acción tutorial, es decir, que un profesor que se responsabilice de alumnos que estén haciendo prácticas, y pretenda resolver las situaciones que le planteen un problema? ¿Tú crees que este sistema sería viable el hecho de que el alumno tenga que ir paso a paso descubriendo, relacionado la teoría que ha estudiado con la práctica que está viendo?. ¿Tú crees que eso sería viable tal y como lo hemos llevado a cabo?.

Supervisora: Lo que es viable es que en una hora que tú tutorices a varios niños, no sea cada uno con un problema generalmente distinto, ellos detectan el problema y ellos son los que te dan la información teórica, o tú la aportas. Lo que es viable es que ellos pongan en marcha ese tipo de soluciones. Yo creo que lo que no es viable en una hora tú no puedas trabajar con tres a la vez, con cosas distintas. Ayudar a las tutorizaciones de los alumnos en práctica. Estamos hablando de una realidad, de cara a una realidad.

S: De tus seis horas de tutorías en las que forma parte la tutorización del Prácticum, no lo sé, cómo lo haces tú.

Supervisora: Yo hago una, premeditada y hablo de tonterías. Quiero decir no son tonterías, normalmente, hablan de los alumnos problemáticos en la clase y hablan que el profesor, que está ahí al lado, es el que los coge, mientras ellos son los que intervienen y se ocupan del resto de la clase.

S: En la actuación.

Supervisora: Con lo cual le está simplificando la intervención. Si ellos se hacen cargo de ese niño que es problemático, ya se lo presentan y a ti, ellos ya no saben qué hacer. La mayoría de los problemas que se presentan con estos niños problemáticos...; son niños que tiene problemas

psicológicos.

S: Y además diagnosticados. Y lo que los alumnos quieren son las recetas concretas: qué les hago para que los niños se callen, que les hago para que aprendan a diferenciar la b de la d. Ellos te demandan esa cosa tan concreta. Quizá porque ellos piensan que tenemos que saber de todo.

Supervisora: A lo que te decía, es que si él viene y me dice que tiene un problema con un niño que pronuncia la b en vez de la d, ¿qué hago?

S: Tendrías que ir a preguntar a un especialista.

Supervisora: Yo le diría dos cosas: 1. Hay un profesor de Educación Especial en la materia, ve y preguntale. 2. O bien coger yo, ir a ti, fotocopiarlo, leérmelo e intentar ayudarle. La segunda de las vías es posible, pero muchas veces te niegas ya que supone en ti dedicación, que a ti como profesora e investigadora te diluye mucho -que no tienes por qué-. Si una vez lo haces no pasa nada, pero si es una técnica habitual desde cualquier problema didáctico, lingüístico, psicológico, porque el niño el día que menos te lo esperas va a venir con una hepatitis; ¿qué haces con el niño?. Si tú quieres formarte y quieres ayudarle, le tendrás que decir el tipo de estrategias. Si te quieres formar llegas a ser médico, entonces te diluyes mucho. Hay que tener cuidado.

S: Hay que tener cuidado porque no podemos pasar a ese extremo de pasar a todo, pero no totalmente ser consultoras sentimentales, ya que da la impresión... A ver de qué manera llegamos al punto de saber qué es lo que tenemos que hacer, ¿cuál crees que es tú misión, en las prácticas frente a otras tutorías de otras prácticas de cátedra que tú haces?. ¿Cuál es la separación de la tutorización de una práctica y la separación de una práctica en tu asignatura?

Supervisora: Es muy difícil de responder.

S: ¿Cuál es la función tuya frente al tutor del colegio?. ¿Qué misión le sacas tú?. La primera que te surge. A mí la primera que me surgía era demostrarle lo que había en la práctica. Que vea metodologías concretas, que vea actuaciones, remedios. Mi misión dónde llega; ¿sólo en la preparación teórica y parece que la práctica la tiene el otro?. Hasta qué punto eso es cierto.

Supervisora: No. Aquí hay una verdadera conexión entre la teoría y la práctica, porque también, la práctica deja mucho que desear. No es solamente la teoría deja mucho que desear, sino también la práctica. Aquí hay una desconexión por los dos lados, A nosotros nos acusan de que no vamos a la práctica. Yo les acuso a ellos de que les falta mucho fundamento teórico, y les falta "teorizarse". Hay que reconocer que dejan mucho que desear en su enseñanza, que hay muchas cosas que poner en practica y no seguir con el libro, su texto, y lo que diga el libro. Se están saltando cosas que son incluso normas legales, normativa, legal. Se saltan de la autoridad muchas cosas de la normativa legal. Habría que empezar a ver lo que tú te estás alejando de lo que tienes que hacer.

S: Por ejemplo, nada que en Infantil, el otro día, comentándolo con los alumnos, la metodología que se debería, o que se propone en el Ministerio, es enseñar por proyecto, por ejemplo; funcionamos por los centros de interés. Es mucho más cómodo el centro de interés de Decroly. En el diseño curricular está puesto así. No nos acuséis de que nosotros no le hemos enseñado a programar, sino a hacer esto, este tipo de actividad.

Supervisora: Entonces pasa una cosa, nuestra labor es ayudar a solucionar los problemas a los alumnos de las prácticas. Yo creo que tiene que haber un acuerdo entre el profesor, tutor de aquí, el del colegio y el de la Universidad, que es el que conoce la teoría. Tiene que haber un acuerdo importante para que esta tutorización sea efectiva, sea útil. Si no, es que hay un contraste de alumnos que sean realmente útiles, si no, es que hay un contraste y ahora tú vas a los colegios y es enseñar más bonito de lo que se creían, de lo que le han contado en la Escuela, que no sabía cómo hacerlo. Aquí damos una serie de ideas muy teóricas, porque aunque demos algunas sesiones prácticas la damos muy bonitas, que a veces echa para atrás, y el alumno llega a una crisis.

S: Al shock de la realidad, en didáctica se llama así.

Supervisora: Primero lo que le enseñamos se queda un poco entre las nubes. Es un poco decir: bueno eso ya será capaz de aplicar...

S: Pero es necesario que conozcan esa realidad y esa teoría. Es que si no razonas... y para que tú enlaces. Primero, no podemos mostrar todos los abanicos de la realidad, eso es imposible; y segundo tú tienes que tener todas las bases teóricas para que tu cabeza funcione de tal manera que tú actúes. Si no tienes nada que hilvanar, la práctica te destroza, si ya con teoría y muchas veces sale mal, pues imagínate; sin ella, te destrozaría mucho más. Todas las lecturas que estoy haciendo, habla de que en el Prácticum para evitar el shock de la realidad, se debería en las diferentes comisiones donde se elabore el plan de Prácticum, invitar a profesores que están trabajando en los colegios para que participen en la documentación del Prácticum.

Supervisora: Eso es fundamental. Ellos se tienen que creer y no se lo creen. Vamos a nombrar un colaborador de aquí, es una solución.

S: Eso no vale, Ese tipo de representación vale en el ámbito burocrático, académico. Vale para canalizar los papeles, organizar las cosas pero no vale para una acción. Todo lo que tú le digas a un alumno que tiene que ir después a un colegio y le están diciendo otra cosa y está viendo otra cosa, sobre todo porque más que le dicen, es lo que ve y lo que hace. El profesor colaborador que cada día explica dos hojas de Conocimiento del Medio y que le cuesta muchísimo trabajo si partimos de una realidad como la que tenemos... La de aquí.

Supervisora: La escolar. El papel del tutor sería el de intentar hacer reflexionar al alumno y que este captara que la realidad escolar no coincide con la teoría que aquí le hemos enseñado pero porque aquí estamos alejados de eso. Que captara hasta qué punto él tiene que intentar imitar lo que está haciendo su profesor colaborador. Hasta el punto de que no debe imitar algunas de las propias que le enseñamos, que se pueden hacer, pero que deben imitar, porque no es el modelo idóneo mucho más alejado en la realidad lo que está viendo en la clase. Es un papel muy importante, lo que no puede es pasar desapercibido el hecho de que la realidad escolar tampoco debe ser lo que diga el profesor colaborador, porque tanto hacen lo que me dicen que al final lo que me habían enseñado no vale para nada.

S: O es justo lo que te dicen.

Supervisora: Entramos en contradicciones, porque, por otro lado, le decimos que no puede criticar, ni oponerse, ni contradecir y debe de llevarse bien con el profesor colaborador.

S: Pero es porque todo eso se queda en el centro. A mí, mi memoria de práctica en el centro no la vieron. Me tutorizaba el profesor de Magisterio. El documento final era una memoria pero yo no tuve que pasar por el centro. Yo fui libre, libre de pensamiento, y pude reflexionar, - y criticqué lo que no me gustaba y, lo que sí me gustaba-.

Supervisora: Pues quizá, pues tal y como están las cosas, abogo más por que ya no vaya a ver a los alumnos y lo que es la intervención se evalúa por él, porque yo no hago nada.

S: Pero lo que a mí, supongo, que me evaluaría el profesor sería la reflexión que yo hice, cómo la fundamentaba, cómo la criticaba.

Supervisora: Yo ya creo que no sólo se trata de la memoria sino también de la actuación diaria. Si el profesor cuando entra a los tres días de observación o cuatro que tiene está viendo que el profesor va a dos páginas diarias porque el tema de conocimiento del medio lo trabaja en una semana, cada semana con un tema y que se basa en el libro.

S: Ni una diapositiva, ni un vídeo.

Supervisora: A veces en el mejor de los casos, independientemente de lo que está explicando a veces mete algo. Te hablan de animales y plantas y no los ven e incluso con los experimentos que ponen en los libros, ni siquiera lo hacen. Yo creo que un papel importante del tutor es hacer ver al alumno, despertar la idea de que... -tampoco... si bien nosotros podemos mostrar modelos, que pueden... - lo que está haciendo es no ser colaborador. Entre lo que hace y se exige que se haga hay un gran abismo, por un lado lo que está la LOGSE, los documentos oficiales, por otro lado

está lo que decimos y luego lo que ve. Para que él encuentre una conexión... pero en esa realidad hay una serie de cosas que tiene que cumplir, que no olvide. A lo mejor en nuestro modelo de prácticas no estamos favoreciendo eso, porque si le decimos que se tiene que llevar bien con el profesor colaborador, que tiene que evaluarlo, y entonces estamos convirtiendo nuestros alumnos, en los antiguos pasantes. Esa figura de pasante era de estar al lado del profesor colaborador; y aprender de él. Realmente si el profesor que les estuviéramos poniendo al lado fuera un modelo idóneo, pues sí, pero éste no es el caso.

S: Y sobre todo no lo podemos perder de vista de un profesor el contraste es tan grande y además tiene que estar evaluando al profesor que está viendo. Es todo, porque lo de la evaluación es fundamental.

S: A nosotros no nos parecerá mucho pero para ellos es su nota.

Supervisora: Y si el profesor va a dos páginas diarias y le dice que no haga muchas cosas porque no le da tiempo. El alumno piensa que no va a hacer muchas cosas, y se estudia todos los días eso y lo explica, ni unidad didáctica...

S: En Infantil es exactamente igual. "Déjate de jueguecitos que tenemos que hacer tres fichas".

Supervisora: Y en e. i. que no tiene mucha presión.

S: Tienen la presión de los padres y de la compra de cuadernos. El hecho de que los padres que invirtieran un dineral en los cuadernos y libros. Si en el primer trimestre ni lo han acabado, los profesores dicen que los padres se han gastado mucho dinero y que tiene que acabar todas las fichas; y ves que en el mes de diciembre, que empiezan a preparar todos los teatrillos del nacimiento, a tres y a cuatro por día, a mogollón porque se las tienen que enseñar a los padres. Lo que a mí me preocupa es aclarar un poco si nosotros hemos intentado dar una especie de ocupación del profesorado universitario en cuanto sea la persona que un poco dirige y reconduce la teoría con la práctica en las sesiones que hay de teoría. Eso lo hemos intentado hacer a través de un modelito de tutorización. Hemos intentado hacer que un alumno busque un problema, le demos la teoría, ha llegado a una hipótesis, ha contrastado un poco con la realidad, se han llegado a unas conclusiones. ¿Tú crees que esa fase se pueden alargar o acortar en el tiempo, se evitaría el hecho de que el alumno tengas tú que darle teoría, te gustaría incidir o te hubiese gustado incidir en el apartado de cómo recogería el alumno el problema, de las cuatro grandes fases diferentes?

Supervisora: De todos modos es artificioso, es decir, cuando una persona trabaja, no trabaja ordenadamente con el modelo.

S: Lo comentaste en una de tus sesiones.

Supervisora: Eso es la reconstrucción del trabajo, una vez que tienes que escribirlo y explicárselo a otras personas. Igualmente que un investigador escribe algo y no lo redacta igualmente que se originó, porque si realmente hay un problema, muchas veces plantean la hipótesis antes de plantearse bien el problema y te das cuenta que lo has hecho mal y vuelves para atrás, para delante y de ahí es donde se da la investigación verdadera. ¿Qué ocurre?. Que a la hora de escribirlo, eso resultaría muy pesado para el lector y entonces tienes que secuenciarlo y darle una estructura formal. Es un contacto real tutor-alumno, y no se dan estas fases tan delimitadas tan precisas como tú las has intentado hacer en las investigaciones. De todos modos no está mal a modo de entrenamiento.

S: Como justificación de algo.

Supervisora: Incluso a modo de investigación, porque tienes que sistematizar las fases. Pero a la hora de traspasarlo a la realidad es útil, pero ni mucho menos hacerlo de esa manera tan encorsetada.

S: Todo eso tiene la presión del tiempo, de tener que acabar y recoger los datos en cualquier momento.

Supervisora: Cubriría esos pasos, pero de otra manera.

S: De todo lo que hemos hecho ¿Qué es lo que más te ha gustado?. Lo que da la clave para el profesor universitario, o qué es lo que mejor identifica tu función de todo lo que hemos hecho, de intentar hacer que el alumno lo vea mejor todavía, de entender la hipótesis.

Supervisora: El buscar el material adecuadamente, ya que eso es difícil.

S: Es canalizarle todo.

S: ¿Tú concibes las tutorías de manera que tú te sientas en tu despacho y tú tienes que decirle a alumno: “Mi misión va a ser que voy a ver si eres puntual, si tú no cumples todos los requisitos profesionales, si planificas bien, controlas bien a la clase?. Esa labor de supervisión tuya, ¿sería una labor universitaria?, es decir, no entrenarle en el proceso del alumno, quedarte como supervisora, Y al alumno tú le haces saber que esa no es su forma de evaluar.

Supervisora: En absoluto, si claro que sí, eso sí lo hago. Yo el primer día, vosotros todos los viernes me tenéis que entregar una programación. Y los lunes por la mañana tiene que estar en el buzón y día que falte una falta, yo eso lo llevo a rajatabla. Si ya tiene un modelo de programación, yo la veo y les digo lo que me parece. En cualquier caso la mayoría no tiene un modelo de programación ya establecido.

S: Mejor, porque así no están viciados.

Supervisora: Yo les enseño mi modelo, muy sencillo y esquematizado -porque yo soy muy gráfica- que normalmente utilizan los libros y a partir de ahí lo utilizo mucho en las actividades. La siguiente programación me la enseña y la discuto con ellos. A partir de ahí ya trabajo otros aspectos.

Pero mi labor no es sólo enseñarle la programación, ya que si lo hacen mal yo también me echo la culpa.

S: Es una labor tuya.

Supervisora: El único aspecto en que yo no hago eso es en la memoria.

S: En qué sentido.

Supervisora: En la memoria yo le explico punto por punto lo que hay que hacer, pero no insisto en “hacedlo y entregádmelo mañana”. Si yo digo eso, ellos recuperarían; y hay que dejarlo que lo hagan y yo evaluárselo cuando se lo tenga que evaluar, yo se lo corrijo.

S: Es que es como ir cortándole la reflexión suya.

Supervisora: Y otra cosa, es que cuando evalúo, yo evalúo no sólo la memoria, sino todo el interés del alumno durante todo el proceso.

S: La asistencia a tus tutorías.

Supervisora: Y no se debería poner memoria sino ponerlo desglosado.

S: ¿Tú crees que el profesor universitario, independientemente de lo esperado, podría guiar un proceso de reflexión?.

Supervisora: Antes te hubiera dicho que no, pero depende más de la forma de ser del profesor que de la especialidad.

S: Y de tu experiencia investigadora, ¿Tiene algo que ver?.

Supervisora: No tanto, depende de la forma de ser, de las ganas de trabajar con esos alumnos. Depende más de los factores personales, que profesionales, más que de un currículum. Influye la sencillez del profesor, la forma de acercarse a los alumnos. Y esa forma de utilizar el lenguaje de andar por casa que pueda estar utilizando. La mayoría de las veces no tiene que ver con el currículum profesional que puede ir acumulado.

S: A mí eso me gusta oírlo, porque eso es una de las cuestiones básicas. Tú no necesitas ser un pedazo de catedrático sino que tú puedes guiar a tus alumnos si tú quieres.

Supervisora: O que te preocupe ese tema.

S: ¿Tú crees que las horas de tutorías, de los tutores de Magisterio tendrían que estar sistematizadas?. Todos los profesores universitarios tendrían que saber qué cosas mínimas deberían hacer, ¿debería estar estipulado que en las horas de tutorías se deberían hacer esto, esto

y esto?, o ¿tú lo dejarías libremente para que cada profesor tutor haga lo que crea oportuno en sus tutorías?

Supervisora: Debería haber un listado de aspectos que quizá podría tocar en sus tutorías, de tal manera que también oriente a otros profesores. A mí me han venido alumnos de la segunda rotación que no conocen al profesor de la primera, y como estas tutorías no han funcionado no saben programar y han entregado la programación que le han dado en el colegio, la han fotocopiado y se la han entregado. Que el profesor en sus tutorías enseñe un modelo e indique que después los van a evaluar -no lo dicen-. Los profesores van a tener en cuenta si tú en los recreos vas a estar con ellos o no; y si eso lo van a tener en cuenta, ellos lo deben de saber. No hay que pillarlos de sorpresa.

S: Esa es la idea, que no hay que pillar a los alumnos, hay que facilitarle todo.

Supervisora: Vamos a facilitarle su integración y su rodaje en ese periodo. Hay una serie de cosas más académicas, y formales a las que hay que dedicarles un tiempo, puede ser la respuesta a la primera de las preguntas. Una vez que les has dado una serie de pautas, la segunda y la tercera sesión se pueden quedar vacías de contenido si no son gente fácil con la que hablar.

S: Esas sesiones en las que aparentemente tú has dicho todo lo académico y organizativo... quizá sería la hora de indagar sobre sus prácticas, sacarle partido al periodo que tú estas ahí. La supervisión clínica es una manera de reflexionar.

Supervisora: Cuando varios alumnos con el profesor, van a ver a otro actuando y cada uno comenta lo suyo, hace primero las propias reflexiones sobre el tema de acuerdo con un guión, que yo les doy y luego lo van comparando.

S: Pensad que no se quede ninguna tutoría de consultorio.

Supervisora: Esas son las tutorías comunes que están ahondando sobre el aprendizaje. Después están las tutorías individuales durante las que te viene el alumno a contarte lo que tú llamas el consultorio sentimental.

S: Pero es que tú piensas que eso difiere de lo académico, de problemas personales. Quizá proponerle que las horas de tutorías y la supervisión de su Prácticum trabajando.

Supervisora: Pueden tener procedimientos para utilizar en las prácticas. Yo diría un análisis de aula, análisis de decisiones de enseñanza de aprendizaje, son procedimientos más que contenidos. No vamos a trabajar la enseñanza del aire, ni teoría sobre disciplina, sino procedimientos de análisis, que favorezca la realización de las memorias.

CASO 2

CASO 2

N. 1

Supervisora: Tienes que hacer un trabajo de investigación que me ha dicho P. que ya hablaste con ella.

Alumno: Corto pero hablé.

Supervisora: Hablaste con ella sobre el trabajo en el que ella quiere que colaboremos con ella. Ella te ha dado a ti algo o has quedado con ella. Tú has quedado con ella ahora.

Alumno: Sí.

Supervisora: Pero de todos los documentos que tienes que presentar hay un trabajo de observación que se hace en la rotación de la especialidad. ¿En qué consiste ese trabajo?. Consiste en detectar un tema que a ti te llame la atención. Por ejemplo, tú me has dicho que en la rotación de primaria la disciplina era un tema que yo lo tenía y que estaba ahí presente.

Alumno: Bastante gordo.

Supervisora: Ahora vamos a detectar otro en la especialidad y lo vamos a trabajar. Vamos a trabajar en el sentido de mejora. Vamos a buscar posibilidades y entonces vamos a hacer una descripción de cuál es ese problema, de cuáles son las causas, vamos a recoger información, vamos a reflexionar un poco sobre el tema. ¿Hay algo que tú ya hayas detectado en esta semana que llevas?.

Alumno: Es curioso, pero los niños tienden mucho a escribir las cosas de inglés tal y como las oyen. Estamos hablando con niños de tercero y quinto.

Supervisora: Estas dando clase en tercero y en quinto. En primero, segundo no y tercer ciclo.

Alumno: No se les puede tener en cuenta esos errores, hago que se les quede oralmente porque se supone que en tercero la evaluación no existe como examen y en quinto ya tienen fallos pero digamos que siempre son los mismos.

Supervisora: Cuando hablamos del enfoque comunicativo. El trabajo del enfoque comunicativo.

Alumno: Tiene que ir metiendo el español pero la lengua materna...

Supervisora: La lengua materna tendrán que usarla ya que todavía no tienen los niños un nivel para comunicarse con el inglés. Dentro del enfoque comunicativo hemos trabajado que la lengua oral es fundamental. Algo por ahí que tú veas o hayas detectado, a lo mejor todavía no has detectado nada.

Alumno: Me estoy fijando más o menos en quién puede ser el que necesite ayuda, niños de integración. Se me parte el alma cada vez que llego a la clase y veo a una niña que la tengo desatendida porque no puedo. Tiene un retraso de cuatro años. Está en quinto pero tiene que dibujar numeritos, colorear, mientras los niños están haciendo otras cosas.

Supervisora: ¿Tú estás llevando los casos especiales, o no?.

Alumno: Me ha dicho que más vale que no los lleve. Simplemente me acerco, le echo una mirada a lo que están haciendo, le digo cualquier cosilla. Es difícil, no estoy formado en Educación Especial.

Supervisora: Pero es una niña de Educación Especial, o una niña que por otros motivos tiene un retraso.

Alumno: Me ha dicho que lleva un retraso, pero que no está atendida lo suficiente, no recibe el apoyo suficiente como para el retraso que tiene. Sin embargo, hay otras niñas que tienen deficiencias motóricas en tercero, tienen apoyo de vez en cuando, las niñas también son listas pero no articulan tienen algo de dislalia, un poquito de dislexia.

Supervisora: Lo que tenemos que hacer para poder hacer el trabajo de información es buscar un tema, que te llame la atención, para describirlo y proponer mejoras.

A lo mejor tú todavía no te has fijado, con el tiempo que llevas en la observación, no tienes un tema en concreto, pero se trata de eso, que durante esta semana localices un tema para poderlo trabajar. Por ejemplo, dentro de nuestro enfoque comunicativo, que tanto empeño tenemos por

sacar adelante, podríamos trabajar, o hacemos más hincapié en el uso oral de la lengua. En las situaciones de comunicación, trabajamos situaciones de comunicación o ¿estamos trabajando actividades de lengua oral que no tienen nada que ver con situaciones de comunicación?, ¿estamos trabajando el desarrollo de las cuatro destrezas o no las estamos trabajando?, ¿las destrezas se trabajan de forma integrada, o no?. Hay mucho trabajo ahí para poder trabajar.

Alumno: Según la clase que sea, trabaja bien las destrezas, se sigue un orden correcto, además, le da mucha prioridad a lo oral, que escuchen los niños y el “writing”...

Supervisora: Pero algo habrá que podamos mejorar.

Alumno: Yo digo que sí, me parece un tema muy interesante aunque los niños están pegaditos. Con tres horas de idiomas a la semana, como dijiste tú... que se van a su casa y no hablan ni español, es difícil.

Supervisora: A mí me llama la atención el tema de los musulmanes, ¿cómo se les da el idioma?.

Alumno: Yo me pensaba que iba a ser peor en este centro, pero se les da mejor que a los que no son musulmanes. Con sobresaliente, niños listos para el idioma, a lo mejor en otras asignaturas no, pero el idioma se les da bien. Se ve que eso de crecer con dos idiomas juntos, a los niños que se les da bien.

Supervisora: Ese es un tema que me llama mucho la atención, los musulmanes normalmente en otras asignaturas tienen un nivel bajo pero en idioma, no. ¿Significa eso que es cierto que las estrategias de aprendizaje de las lenguas son las mismas para todas? ¿Ellos ya las tienen más desarrolladas porque conocen dos, y la tercera les está resultando más fácil?. Ese podría ser otro tema.

Alumno: También hay desfases, pero decía en los documentos que se pueden hacer líos, que el niño tarda en adaptarse pero cuando pasan unos años, salen aprendiendo todas las lenguas. Yo me he quedado sorprendido.

Supervisora: Eso es lo que quiero que hagas durante estos días que todavía estamos en observación, que vayas pensando en ese tema. Esta semana. ¿Cuál es el tema que te interesa?. Esto además de servirte como trabajo de investigación, es lo que P quiere que hagamos, que no nos está pidiendo nada extra. Es, dentro de lo que tú tienes que hacer, delimitar el tema que tienes que investigar. Este es el documento que tú tienes que hacer: ¿Existe para mí algún tema de interés que quiera comprobar cómo se desarrolla en la práctica o que necesita una actuación urgente?. Eso es delimitar el tema, ver qué tema queremos tratar. El tema que queremos investigar, ¿Es claro, es obvio?, ¿o está poco definido?. Me mantengo en el tema o ¿Me intereso por otro?.

Alumno: Eso ya lo determinaré con la semana.

Supervisora: Toda la semana tienes que ir recogiendo información de ese tema que tú ya has detectado. La próxima semana nos volvemos a reunir y tú me vas contando día a día, qué has ido trabajando, qué has ido viendo. Ese tema que tanto nos interesa. Cuando tú ya tengas claro qué tema vas a tratar, ya empezamos a profundizar sobre la teoría que haya sobre ese tema; de todo eso qué es lo más importante en lo que nos tenemos que fijar. Nada más.

Alumno: Ya que me has dicho que tengo que delimitar el tema, no me había fijado tanto, sólo en el ámbito personal.

Supervisora: Un tema que tú quieras trabajar. Si hubieras estado en Primaria, estaría clarísimo el tema, solo hemos hecho referencia al tema de la disciplina. Pero ahora parece que en la especialidad ese tema no es importante, porque no nos ha llamado la atención. A lo mejor aquí hemos visto otros temas que podamos trabajar, más interesantes. Algo que sea más concreto de lengua extranjera. Piensa en un tema que tenga relación y trabájalo. Lo único que le tenemos que dar a P es una clave, para que ella identifique todos nuestros documentos.

Alumno: Yo le puse mis iniciales.

CASO 2

N. 1-2

Alumno: Es que como me dijiste que el tema era sobre los alumnos de procedencia musulmana.

Supervisora: Yo te dije que ese podía ser uno.

Alumno: Me interesaba, lo había visto así como curiosidad. Muchos que son de nivel económico bajo. Suele haber un desfase, te encuentras algunos que no tienen idea de Inglés, pero tampoco tienen idea ni de Matemáticas, ni de Lengua. No sé si meterme en ese tema merece la pena o me voy a encontrar con lo de siempre. Las diferencias económicas afectan o buscar simplemente: gente de un nivel económico y corresponde con un rendimiento.

Supervisora: ¿Todo depende del nivel económico en ese tema?

Alumno: Es que mayoritariamente en las familias con un nivel económico bajo, el padre procede de un nivel económico bajo y la madre también, entonces, el nivel cultural es bajo. Normalmente los padres a esa edad no tienen a los niños en el colegio.

Supervisora: Estas haciendo depender el nivel cultural del nivel económico. ¿Y tú crees que esa relación es así?

Alumno: Muy gorda, muy gorda.

Supervisora: Que depende del factor cultural sí, sí estoy de acuerdo. Pero que dependa del factor económico. A lo mejor los padres son muy pobres, muy pobres, muy pobres, pero tiene conciencia de que sus hijos deben adquirir una cultura y unas cosas. No depende una cosa de otra.

Alumno: También te encuentras millonarios que no tienen ni idea.

Supervisora: También hay millonarios que se preocupan mucho por otras cosas y no por la cultura que adquiera su hijo. No sé si es tan fuerte la relación entre cultura o a la inversa.

Alumno: En todo caso, me interesa como tema para saber si es verdad o no.

Supervisora: El otro día quedamos en que te lo ibas a pensar y que ibas a ir anotando.

Alumno: He ido anotando, lo que lo he hecho en papeles a parte.

Supervisora: Saca los papeles aparte y vamos a ver lo que has anotado, qué ideas tienes, que se te han ocurrido.

Alumno: No sé si lo tengo, porque esta tarde lo he desarmado todo y no he encontrado la práctica.

Supervisora: A lo mejor tú ves otros temas que te interesen más.

Alumno: Como todavía no sabía que tema era, no he podido

Supervisora: Es para que tú vayas haciendo tu reflexión sobre el tema durante toda la semana.

Alumno: Tiene páginas corregidas, se las doy a mi hermano, cosillas pequeñas como.

Supervisora: ¿Esta es la que tú me has dado?

Alumno: Tiene unas cuantas cosillas corregidas, lo que estaba puesto mal...

Supervisora: Ya lo has corregido.

Alumno: Lo he estado mirando.

Supervisora: ¿Lo encuentras?

Alumno: Yo lo he metido o he tenido una visión. Voy a mirar a ver si está por aquí. Puse uno que no me gustaba lo que había puesto...

Supervisora: ¿Todos estos dibujos los tienes en el ordenador y los vas...?

Alumno: Este lo acabé ayer precisamente. Coges un CD-Rom con 1300 y pico dibujitos y los vas sacando uno a uno y no veas. Me tiré tres horas nada más que para hacer esto. Tuve que coger y escanear.

Supervisora: ¿A qué es mucho trabajo?. No me creéis nunca cuando os digo que cuando estéis dando clase os lo vais a creer... el trabajo que tienen los maestros.

Alumno: No si yo lo digo. Si es mi madre y me dice hay que ver que bien viven los maestros. Sí, sí, sí, pero el maestro cuando se va a su casa sigue currando... Yo soy de los partidarios de que los maestros curran mucho, aunque hay mucha gente que todavía opina lo contrario. Que hay

maestros que no pegan ni golpe, pues sí.

Supervisora: Pero en general no.

Alumno: En general no, la mayoría.

Supervisora: Tú sabes que no cumples con tu trabajo.

Alumno: No he apuntado nada. Si quieres te digo lo que he observado.

Supervisora: Venga, dímelo.

Alumno: A no ser que lo haya sacado este medio día, o que lo haya dejado olvidado en la clase. Está aquí o no lo he buscado bien. Estos son los dibujitos que tenía 1300.

Supervisora: Entonces venga: Dime ¿Qué es lo que has visto, qué has observado?. Si no lo encuentras no podemos hacer nada.

Alumno: Lo tenía todo puesto punto por punto.

Supervisora: Ni esto tampoco será.

Alumno: Esto es lo de la programación. Tenía un papel como éste, pero imprimido por detrás y lo he aprovechado.

Supervisora: ¿Te acuerdas o no?.

Alumno: Si quieres te digo lo que he observado.

Supervisora: Sí, ya está.

Alumno: Tenía puesto por días, curiosidades. Como tengo aquí puesto veinte del once del noventa y ocho bla, bla, bla...

Supervisora: Empieza con el bla, bla, bla, ...

Alumno: La confección del tema, es lo que te he dicho antes, me limito a los alumnos de procedencia musulmana porque no puedo hablar de otros. En algunos que sí, como te he dicho antes, también me fijaba casualmente, los que miraba mejor y digo bueno, los que tenían la carterita muy grande y muy nuevecita, con estos que parecen carritos de la compra. Estuchitos buenos, todos los lapices, todo. Los que pasaban de todo y estaban revoltosos, eran también los que tenían el chandal sucio, unos cuantos lápices un estuchillo más destrozado. O lo destroza él, porque muchos niños le dan una cosa nueva y enseguida lo destrozan. También con los zapatos medio rotos. Esas eran las diferencias significativas que me han parecido. También hay alumnos que están en un nivel medio y digamos que tiene buen nivel. Tengo uno que se llama X que entiende bien un idioma y no parece que sea de economía alta, ni cultural, sin embargo es muy superior a los que van con la carterita y el bolígrafo de la marca tal. Eso es lo que yo he visto. Puedo coger..., me he ido fijando en los alumnos que tenían una característica que me pueda servir. Hay unos que son prácticamente las acciones. El mismo niño que el día antes pasa del tema y hay que estar continuamente encima de él.

Supervisora: O sea un problema de disciplina.

Alumno: Con la disciplina en todas las clases estoy más o menos contento, contentísimo.

Supervisora: Comparado con lo que has tenido antes.

Alumno: Estoy flipando en colores.

Supervisora: ¿Y en comparación con los que no son musulmanes?. Me imagino que habrás visto que también hay distintos niveles económicos. Comparando con la lengua.

Alumno: Es la escala progresiva; la típica niña empollona con gafas. Tengo unas cuantas pilladas, hasta para corregir les tengo aprecio. Les veo yo y digo: "Este fallo lo habrá tenido porque no se habrá dado cuenta, a lo mejor se lo perdono". Sin embargo lo veo en otro niño y ya estoy pensando e incluso le puedo poner mal. También sé qué niño puede ser por despiste y qué niño lo hace mal. Tengo cogidos los típicos empollones; que hay más empollonas que empollones.

Supervisora: Eso lo dice mucha gente que el nivel de las alumnas es superior al de los niños. También hay estudios sobre la diferencia de sexo.

Alumno: Hay más empollonas que empollones; si te digo la verdad, empollones escasillos, escasillos. Entre esos ninguno empollón, en sexto había uno... Después te encuentras con un

grupo de niñas que están sentadas en sitios juntas que son las niñas que no progresan. También dos gemelas que hay, que las dos son muy buenas estudiantes. Y saltan: “Ya hemos terminado sí. Ya lo hemos hecho, ponnos más”. Me dejan pillado, les mando una cosa y mientras todos los demás están con la fecha ellas ya han acabado. Bueno y que les hago...

Supervisora: Más actividades, sabiendo que tienen eso, tienes que tenerles preparadas muchas más actividades para que las sigan haciendo.

Alumno: Si yo les pongo actividades, lo que entonces digo: “Estas niñas van a progresar mucho más y los demás se van a quedar atrás”.

Supervisora: Pero no nos podemos limitar a que los demás estén atrás. Quiero decir más actividades de lo mismo, no es que te vayas a poner ahora a explicarle cosas nuevas. Mas actividades de otro tipo, que tengan que escribir ahora, o que tengan que leer. Que puedan hacerlo ellas solas, pero no siempre lo mismo, otras destrezas, a lo mejor trabajando otras actitudes.

Alumno: Yo he visto que la profesora que tengo, métodos comunicativos no usa; yo los estoy intentando usar. Pero algunas veces tengo que meter algo que no la tenga...”Listening” y “Speaking” lo trabajan mucho; pero “Hearing” ni caso. Yo voy a ver si puedo hablar con ella y meterle un poco.

Supervisora: ¿En qué curso?.

Alumno: En tercero, es que en tercero no; en quinto a ver si se le puede.

Supervisora: En quinto ya se les puede meter un poquito más, en tercero son muy pequeños

Alumno: Por lo menos que digan... Te doy la razón, se intenta el método comunicativo, entender las palabras sin que las vean escritas y sin saber lo que es lengua materna. Por ejemplo, para decir “foot” y “feet” me tiré toda la mañana: “foot., “feet”. Sí, y yo sabía que no me estaban comprendiendo.

Supervisora: ¿Porqué no te estaban comprendiendo?.

Alumno: Ellos lo estaban haciendo como si fueran un loro, lo hacían para seguir la corriente. Seguro que les digo que si lo comprenden al día siguiente y no se van a acordar ni de qué existen. En una de las clases, que habían perdido más clases note yo que les hacía falta más nivel. En una me fui a repasar las partes del cuerpo bla, bla, bla, bla, bla; y me decía está bien y si no empezaba a repetir a repetir y tuve que decirle “foot”, pie, “feet”, pies y ya. ¡Ah!, solucionado.

Supervisora: Claro, pero tuviste que terminar con la traducción.

Alumno: Yo les veía las caras como si.....

Supervisora: ¿Y otra técnica que no hubiera sido la traducción?; ¿no podías volver a preguntarles?. Por ejemplo, le estabas enseñando dibujos, y a través de los dibujos. ¿Y a través de un gesto?. De acciones. Por ejemplo: “Show me foot” o “Show me your feet” y que tuviera un niño que sacar un pie o sacar los dos pies, dependiendo de lo que tú le estuvieras diciendo en ese momento; puedes captar que sí se está enterando. Tienes que buscar otras estrategias. La traducción o el recurso de la lengua materna siempre será lo último; cuando es imposible que de otra manera me entiendan, uso la lengua materna. Pero mientras tengo otros recursos...

Alumno: Estaba perdido no sabía por dónde, y dije “Ya está”

Supervisora: Para eso estamos, para darte ideas

Alumno: Me prepararé alguna estrategia para eso.

Supervisora: Puedes buscarte otras estrategias. Si no me entienden a través del dibujo cómo se lo puedo decir, para que me entiendan. Algunas veces con una definición o con una explicación muy simple te pueden entender, a veces con un gesto o enseñándole tú tus pies si es necesario.

Alumno: Yo me ponía los señalaba, estaba ya haciendo bailes y todo.

Supervisora: Quizás, a los que tú digas de toda la clase voy a elegirlos, a los más listos, a los que se suponen que sí se han enterado y les voy a decir: “Muéstrame un pie “ o “Muéstrame tus pies”; y los demás a lo mejor se van dando cuenta cuando ven a sus compañeros que lo están haciendo.

Empiezan a captar el significado.

Alumno: Iba a decir algo que se me acaba de olvidar.

Supervisora: Yo lo que estoy viendo además del tema de investigar estas proponiendo otros temas que también podríamos trabajar, por ejemplo, las estrategias que podemos usar para que con ese querer que nuestro enfoque sea comunicativo, intentar hacer el mínimo uso de la lengua materna.

Alumno: Si te digo la verdad me gusta más este tema que el...

Supervisora: El tema del trabajo lo tienes que hacer tú y eres tú el que delimitar el tema que tienes que investigar.

Alumno: Además este tiene mucha curiosidad.

Supervisora: Podemos trabajar dentro del sistema comunicativo, la lengua oral. Estrategias para no usar la lengua materna, que va a ser bonito. De eso se trata; que el tema que tú estudies tenga relación con algo que estás trabajando día a día. Te va a servir para algo. Por ejemplo: otro tipo de actividades podemos usar con mis alumnos aventajados, corren como locos más que yo y resulta que no tengo otras actividades preparadas. Otras actividades que se pueden hacer. Como tú veas.

Alumno: En ese caso... He estado con un niño, lo he sacado a la pizarra hacer "That's your". Como tampoco; seguían sin comprender lo que era "foot" y "feet" yo necesitaba algún tipo de refuerzo.

Supervisora: Tú dices ¡que cosa más tonta!, yo dándole vueltas. Cuando se lo digo en español ya se han enterado, pero no estamos utilizando el método comunicativo como nosotros lo entendemos. Supón que un niño de dos años o de tres años no entienda una palabra, no tiene el recurso de la traducción. Y es una y otra vez y otra vez hasta...

Alumno: En un primer momento empecé a darle todo en Inglés, incluso el lenguaje de comunicación de profesor a alumno: ¡Haz esto!. ¿Qué estas haciendo?. Haz lo otro..." Me decían: qué estas hablando, porque estas hablando en ingles, no te entiendo...

Supervisora: A lo mejor todo no te lo entienden en inglés. Cosas como esas son las que tienen que entender, sí que las pueden entender, pequeñas

Alumno: He usado el sistema comunicativo pero siempre con el refuerzo de la lengua materna, por eso extrañaban que hablara sólo en ingles. Tuve que amoldarme a lo que estaban acostumbrados ellos que era "spanglish".

Supervisora: Un poquito de cada para qué si el uso de la lengua materna es normal, llevan pocos años estudiando ingles y es normal que tengamos que hacer uso de las dos lenguas. Pero procurando siempre no hacer uso de la lengua materna, sino un poquito más, para que vayan aprendiendo. Como ellos ya saben tienen que decir esto lo puedo decir en ingles porque ya lo sé y esto no. Vamos a ir enseñándole cosas nuevas en ingles, haremos más uso de la extranjera y menos de la materna. Si a lo mejor ellos no entienden eso que tú dices: "Show me..." de alguna manera le haces ver o entender a partir de ahí y ya siempre podrás decirlo.

Alumno: No sabía yo las frases éstas que se las supieran bien las cosas. Me di cuenta cuando estuve viendo las grabaciones del año pasado, las actividades del taller de idiomas que tenía en tercero; inventa cosas en ingles y todo eso. Las actividades ésas que eran de quitar con el número debajo y toma la tarjeta. Me fui acordando, voy a probar con todo, dije. Estaba la cosa liada.

Supervisora: Estabas liado.

Alumno: Con mucha repetición y decirle en "spanglish", se iban acordando, pero de dos no podría pasar porque sabía que en cuanto pasara la primera mal. Si todavía la primera bien no, la saben.

Supervisora: Pero repitiéndolo en la sesión así tal, tal, tal, tal, venga a repetir, repetir, la primera, la segunda, la segunda, la primera, no eran capaces de hacerlo.

Alumno: Te pones a repetir y lo saben, pasan cinco minutos, haces otra actividad y ya no.

Supervisora: Eso sí, son actividades para acabar de forma continuada, no con la trampa de que en mitad de la actividad voy a meter otra y ahora vuelvo a la primera. Habrá muchos a los que se

les haya olvidado.

Alumno: Y me dice lo mismo. Me parecía extraño tanto repaso; porque tú antes me has dicho como que tanto repaso y no se enteran. Me dice: "Yo llevo trabajando con niños muchos años y como no sea machaco, machaco no se enteran. Vienen de un día para otro y se les olvida todo. Al día siguiente tengo que estar machaco, machaco ya se acuerdan de algo. Tú ya verás después de Navidades como vana venir que se les ha olvidado todo".

Supervisora: Pues espérate que sí más que no, esto es verdad que sí les pasa. A mí, cuando daba clases en las monjas, en segundo o en primero les di unas cosas y en tercero les dije que como ya lo dimos y decían no. ¿Cómo que no si os lo he dado yo?. No eran capaces de acordarse de nada. No te estuvieron mintiendo, es que se les olvida completamente

Alumno: Sí que tiene mala memoria. Tendré que estudiar más.

Supervisora: Entonces el tema que tú quieras.

Alumno: El de las estrategias.

Supervisora: Estrategias de aprendizaje dentro de un uso comunicativo de la lengua oral, para que la traducción sea efectivamente lo último. ¿Te parece bien que delimitemos el tema?. A partir de ahora lo que tienes que hacer es...

Alumno: Sí ya sé

Supervisora: Es no perder los papeles, en todos los sentidos, ir viendo toda la semana sobre ese tema: qué estrategias usas, qué otras puedes usar, qué resultado te están dando si los niños te están entendiendo o si no, si ella ha utilizado otras diferentes a las que tú usas cómo reaccionan los niños ante esas que tú usas. La semana que viene tú me dirás que es lo que estás viendo en la práctica, qué haces y te empezaré a delimitar un poco tu tema de forma teórica. Tú lo vas a ver en la práctica y yo te lo voy a enfocar en la teoría.

Alumno: Ella también cuando estoy dando clases con algunas cosillas me ha ayudado, veía que me faltaba algo...

Supervisora: Ella te ayudará en algunas cositas, está allí para eso, enfocarte los temas de una manera u otra.

Alumno: Si ya es normal que me corrijan, he pasado una primaria.

Supervisora: Hablando de que te corrijan y de lo que tienes que hacer; ya nos han dado hoy los criterios de evaluación. Te los voy a dar y tú se los llevas a ellos. Estos son los criterios de evaluación. Para que cuando te vayamos a evaluar tú sepas qué te vamos a evaluar. Son unos criterios generales, a todos se os va a evaluar igual, no a los de ingles con unas cosas distintas que a los de lengua, los de primaria o los de infantil. Tendremos que tener un poco en cuenta dentro de cada materia, cómo se desarrolla esa materia. Si tú, por ejemplo, no sabes utilizar lengua oral, no podrá ser lo mismo que el que la utiliza perfectamente. Uno para ti otro para X, otro para Y, para la de gimnasia y para mí. Se lo llevas dale uno a cada uno para que sepáis cuáles van a ser los criterios de evaluación, lo que vamos a evaluar y en qué se deben de fijar para que tú puedas hacer la evaluación. Yo no puedo ir esta semana y ya la semana que viene ya iré yo. No lo vayas a perder. El que no lleva nombre es el tuyo. Dáselo y dile que lo siento mucho, que me hubiera gustado mucho ir pero que la escuela no está para muchos.

Supervisora: Quedamos en eso te miras ese tema...

Alumno: A ver si encuentro el papel.

CASO 2

N. 2

Alumno: Hemos delimitado el tema, que era usar la lengua materna en clase sólo cuando sea necesario. Pero he tenido que hacer uso de ella...

Supervisora: Bueno, cuando tengas que decir pies, pues con un gesto indica para no hacer una traducción. Sobre el tema que estamos trabajando, te has observado, has observado a los alumnos...

Alumno: Pierdo ligeramente el tiempo buscando estrategias para no usar la lengua materna, pensando cómo se lo voy a decir, me quedo parado, y ese lapsus de tiempo, pues no me hacen caso.

Supervisora: Necesitas una parte teórica, ya conocida, para que tengas rapidez y uses las estrategias.

Alumno: Necesito más fluidez o tener un esquema, o una estrategia, algo. Fíjate, la explicación del ejercicio: lo tengo que realizar en lengua materna, porque no me entienden, me dicen que qué estoy diciendo...

Supervisora: Sí, hay veces que con un imperativo se puede hacer, por ejemplo dices "sing", y se ponen a cantar; pero otras veces hay que decir, "tenéis que rellenar los huecos". Puedes usar la lengua materna, no está prohibido.

Alumno: Estoy dándoles expresiones muy cortitas, las repito, las digo y así voy dándolas.

Supervisora: Cuando las hayas dicho tres veces, ya las han captado.

Alumno: Se olvidan fácilmente de las partes del cuerpo. Estoy machacando mucho, les hice un repaso, preguntas de examen, que ellos no sabían que eran preguntas de examen; y lo que antes sabían muy bien, ahora ya no, confunden muchas partes.

Supervisora: Lo aprendieron muy bien.

Alumno: Es que hay clases que muy bien, pero hay otras que no. Yo pienso, seré yo... Entonces tengo que empezar a hacer no sé qué, no sé cuánto, y pierdo más tiempo, la sesión se me desajusta, entonces tengo que empezar la otra clase... no retrasarla, sino repasar, machacar los contenidos, incluso ampliarlos un poco más, y luego al siguiente día tengo que meterlo todo, y todo no funciona... y eso es lo que me pasa.

Es más fácil meter la lengua extranjera en los cursos que tú dices, lo captan todo a la primera, es lógico

Supervisora: Lo captan a la primera todo. No hay problema nunca

Alumno: Da gusto. Ya sé los nombres... Yo cuando hago algo por primera vez, intento sacar a todo el mundo, pero estoy obligado a que si es algo por primera vez, lo entiendan y entonces le digo, pues... sal a la pizarra. También, hay niños que se aburren al no entender la actividad que sea.

Supervisora: Será que no entienden lo que tienen que hacer.

Alumno: Por ejemplo los pongo a colorear cosas, en tercero, que es divertido, u otra y se aburren porque no lo entienden. Entonces me pongo con uno y lo hace, pero sé que a mi izquierda tengo otro, y no puedo atender a todo el mundo.

Supervisora: En el tiempo en que todos estén haciendo la actividad, te puedes dedicar a esos que...

Alumno: Pero ¿a quién ayudo?, porque cuando ayudo a uno que no es al que ayudo siempre, el niño al que siempre ayudo, me coge y me dice "maestro ven"; no puedo estar en todos los sitios a la vez.

Supervisora: Lo que tienes que hacer es acostumbrar, a este niños al que dedicas tu ayuda, mientras el resto hace cosas, a que no estes siempre ni todo el tiempo con él, le das dos o tres explicaciones rapiditas y te vas con otro.

Alumno: Ya pero cuando me voy, se viene detrás.

Supervisora: Pues lo tienes que enseñar a que se quede en su sitio y vaya haciendo la tarea. Otra cosa que puedes hacer, es a los alumnos que tengan más problemas, pónelos todos juntitos en un sitio y a lo mejor, al tener menos espacio entre ellos te puedes mover con más facilidad, la explicación de uno la oye el otro y ya no te llama; porque si los tienes uno en una esquina y otro en otra, pues, te pasas el tiempo por la clase.

Alumno: El dominio de la lengua oral y escrita es distinto.

Supervisora: Es distinto.

Alumno: Quiero decir, que la lengua oral la estamos machacando mucho, la lengua escrita la estamos dando para que la asocien con la lengua oral, sin embargo, no sé ... hay algo que no me gusta. La lengua escrita tienen todavía demasiada confusión, no sé, hay algo que no, no, que me estoy dando cuenta que no veo. Sin embargo, en tercero leen muy bien, hay niños de quinto que leen peor que los de tercero, incluso hay pronunciaciones que son diferentes a lo que parecen, y estos de tercero las pronuncian bien. En cuanto a lectura va bien, pero cuando vamos a la lengua escrita ya no. No me puedo meter en la lengua escrita.

Supervisora: Claro que te puedes meter.

Alumno: Digo en plan fuerte.

Supervisora: Lo que pasa que se hace más hincapié en el oral que en el escrito a esta edad.

Alumno: Pero me estoy dando cuenta que con las partes del cuerpo, trabajando el oral no lo cogen, pero a la semana o así, pasan quince días, si no lo ven por escrito...

Supervisora: ¿Y si lo ven por escrito sí?

Alumno: Si ellos cogen el libro, y empieza "shoulder"... que son las que tienen más dificultad, pero es que lo habíamos visto oralmente y después mandé ejercicios por escrito; habiéndolo visto oral y explicado, se daban fotocopias y lo cogían y a la semana siguiente veían escrito otra vez "shoulder" y no sabían qué era. Por eso digo que hay algo que falla, me voy a fijar bien, no sé si soy yo, si es alguna estrategia que necesito o cambiarlo.

Supervisora: Ten en cuenta una cosa, igual te pasaría a ti, si tú estuvieras practicando algo hoy, aprendes algo, pero ese algo lo aprendes en un ratito y no lo vuelves a oír ni a ver hasta dentro de una semana, posiblemente se te habrá olvidado. Si cualquier cosa que aprendas si en una semana no lo usas, probablemente se te olvida. A los niños les pasa lo mismo. Les dan una lección y si hasta la semana que viene no lo practican con nadie, lo lógico es que se les olvide. Por eso hay que continuamente machacar, machacar lo mismo, lo mismo.

Alumno: Necesito urgentemente estrategias para que hagan la tarea en casa. No sé si con el caramelito o con qué. Y estoy harto, y estoy amenazando, diciendo, sobre todo en quinto, que voy a valorar la tarea en casa como si fueran exámenes.

Supervisora: ¿Tú te has fijado en quiénes son los alumnos que no te traen la tarea hecha?

Alumno: Sí, es que en 5ºB el 80 % de la clase no hace la tarea. Aprueba... entonces yo me encuentro cuando voy a corregir una actividad que no la tienen hecha y ni siquiera se molestan en copiarla, y empiezo a decirles que encima de que no han hecho la tarea, de que no se molestan en copiarla, ni de a veces traerse el libro, les digo que se cojan un folio y cuando lleguéis a casa lo hacéis. Y te dicen sí, sí.

Supervisora: A lo mejor esos niños es que no lo hacen en ninguna asignatura, no sólo en inglés, y a lo mejor en su casa es que no le llevan control a esos niños

Alumno: Ya por eso, yo me doy docientos millones de vueltas para ver qué niño de los que no los hacen tiene hecha la tarea o algo hecho, para sacarlo a la pizarra y que se anime.

Supervisora: Procura mandar cosas para casa que...

Alumno: No sé, quiero abarcar cosas que no...

Supervisora: Manda cosas que a nosotros no nos interesen mucho, cosas de repaso, un dibujo... las cosas que nos interesen las trabajamos en la clase, porque sabemos que en la casa pues...

Alumno: Las actividades que quiero que capten las hacemos en clase, las actividades de colorear...

Supervisora: Por eso digo cosas fáciles que si no las hacen pues no pasa nada.

Alumno: Me dijiste que apuntara cosas sobre el recreo. Bueno, pero antes está esto: usan mucho la traducción literal para comprender un texto.

Supervisora: Están acostumbrados.

Alumno: Sobre todo si son de academias. Lo que pasa es que si se coge un profesor y se hace traducción, traducción entonces... llamo a una niña, sobre todo a... que es muy conflictiva y se pone subida de tono y entonces le digo M. L., y la niña me dice que por qué le digo eso, y yo le digo: "cuando te portes bien M., cuando te portes mal M.L.", y se queda tranquila, se ríe, y pone una cara así. Coge la niña y va palabra por palabra, pon, pon y yo le digo que vale. Ahora, yo le digo que si ha entendido el texto y ni idea.

Supervisora: Sí, eso es porque están acostumbrados a traducir el texto, eso por las clases particulares o lo que sea. Les han enseñado a traducir y probablemente no traduzcan mal si es literal

Alumno: Lo que pasa es que dice cosas sin sentido, por ejemplo yo le puse una historieta, con cosas fáciles de frases y empezaba a traducir bien, más o menos, había fallos de traducción literal, bueno palabra por palabra puede pasar, puede pasar a dos palabras a la vez, cosas que vaya uniendo que vaya teniendo sentido, según era, algunas veces era fatal, pero saber claro, sabía estructuras, vocabulario, gramática simple, pero entender..., ni idea. Y yo le decía, bueno entiende, lee esto, y a fuerza de mucho leer, le costaba trabajo la idea de que yo le dijera que entendiera eso, incluso les puse a trabajar el español, para que fueran entendiendo lo que es el cuento directamente porque había gente que se quedaba así. Los recreos, una fuente fundamental... cuando saben que la clase está antes del recreo y faltan cinco minutos ya están los de siempre pensando en el fútbol y en el recreo. Entonces, muchas veces..., un día una clase por más que hacía para controlar antes del recreo, estaban nerviosos. Pero con respecto a la lengua extranjera no tengo nada que decir, eso es control de aula.

Supervisora: Por supuesto.

Alumno: La explicación de "happy and sad". Hay algunos que van rápido y otros lentos, pero después... Yo sé que mi cara es poco expresiva. Yo me ponía así y entonces al final sacaba a los niños y decía "good". Es que primero les hice una frase. Les decía "happy face", después "face", después "happy"; decía "happy face", "sad face" y después decía "sad face", "sad face" y nada. Entonces se confundían y al final puse en la pizarra un pedazo de boca, de ojos y puse "happy" y en el otro "sad".

Supervisora: Habían visto ellos ya "happy" y "sad"?, ¿ya lo conocían de forma oral?.

Alumno: No.

Supervisora: Entonces no se lo escribas en la pizarra.

Alumno: Eso lo pensé yo. Estaba intentando con la boca... En otras clases no me hizo falta esto.

Supervisora: Los dibujitos sí en la pizarra pero sin poner la palabra "happy".

Alumno: Si se lo dije doscientas mil veces. Saqué a niños para que me hicieran los "happy" y los "sad" y al final en cuento lo vieron lo captaron.

Supervisora: ¿Y en qué curso tuviste que escribir la palabra para que te entendieran?

Alumno: En 3º C.

Supervisora: ¿Lo vieron escrito y ya sí se enteraron?.

Alumno: Ya empezaron a captar, porque claro ya vieron la palabra arriba y la cara sonriente y ya estaban: "happy", "happy".

Supervisora: Pero, ¿fue al ver la palabra escrita o fue al ver el dibujo?.

Alumno: Le puse el dibujo y les repetí doscientos millones de veces "happy", "happy". Algunos lo captaron, pero la minoría muy minoría. Y entonces no sé por qué, por más que les decía que esto es "happy" y esto es "sad"... hasta les di una explicación: cuando tu padre te da un regalo tú estás "happy", -sigue siendo un span-in, más bien span que in. Entonces, cuando te castiga tú

estás “sad”. Y le ponía ejemplos de esos... y me respondía sí maestro. Les decía ponte “sad”, ponte “happy”. Eso es como el “close the door”.

Supervisora: Sí, el niño sí lo sabe, lo que pasa es que le decías tan rápido “close-open”, “open”..., tan rápido que lo hacías un lío, no sabía qué hacer con la cara. Al chiquillo no le daba tiempo a reaccionar. Yo creo que si se lo dices en español se hubiera liado de la misma manera. Cierra los ojos, abre los ojos...

Alumno: Como yo sabía que lo habían captado bien, lo hice para dejarlos contentillos.

Supervisora: Me parece bien. Pero si tú están evaluando si sabe “close-open”, no se lo puedes decir tan rápido.

Alumno: Te lo digo porque antes lo hice más lento. Sin usar la lengua materna, cuesta más trabajo y los niños perdían la explicación y la traducción. Uso gestos y saco a la pizarra. Con los alumnos retrasados, entre comillas, es más difícil el entendimiento, pues pongo “I can’t swim”... Era una niña con la que tuve que perder cinco minutos de clase porque sabía que esa niña no me entendía, pero también sabía que había personas no lo habían entendido. Y entonces estaba perdiendo el tiempo con esa niña y lo estaba perdiendo con ellos.

Supervisora: No, no lo estabas perdiendo. Estabas explicándole a los tres que no sabían. ¿Entendieron bien la diferencia?

Alumno: Estos más o menos sí. Pero la gente que no lo entendió el... por más que se lo explicaba, incluso yo decía: que la “t” ésta fuerte, una pausa y aquí rapidito. Al principio sí lo captaban, pero cuando pasaban unos cuantos “can’t”, ya hacían unos afirmativos como si fuesen negativos.

Supervisora: Bueno, eso es lógico, es la primera vez, tienen que practicarlo mucho. También a nosotros nos costó, acuérdate de cuando nosotros lo aprendimos, quizá tampoco decíamos “can’t”. Eso es a fuerza de práctica, práctica y a fuerza de oírlo.

Alumno: Estos, con muchos ejemplos, tuve que usar bastante la lengua materna: Cogía y lo explicaba y decía ¡vale, sí!, y para decir negativo, les decía: tú dime que no sabes nadar, “I can’t swim”. Y le decía: ¿sabes montar en bicicleta?. Lo tenía apuntado en la pizarra y me ponía la primera porque estaba escrita. Después de decirme si podía volar, precisamente le ponía cosas que no me iban a decir, por ejemplo, volar y fue cuando le puse “do it” y entonces me decían: ¡ah, no sé!. Entonces por qué me dices que sí. ¿Me dices que sí como la primera porque es la que más se comprende, que no tiene “can’t”? Eso me pasó, faltaba algo ahí.

Supervisora: Tendrías que explicar de forma más mecánica.

Alumno: Si sacaba a mucha gente.

Supervisora: No para que te diga qué sabe y no saber hacer, sino de forma más mecánica, repetir “I can’t swim”, “I can’t play”, para que repita, para que cuando ellos tengan que decir si saben o no saben una cosa, no sea una dificultad que no sepan pronunciarlo; y en vez de esto digo otro.

Alumno: El problema de la tercera persona del singular. En cuanto explicaba yo que tenía que explicar con otra persona “can she”, se liaban un poco. En cambio en afirmativa decían que era muy fácil.

Supervisora: Eso es falta de práctica, en cuanto los niños practiquen “can she”, “can she” ya lo cogen. En dos lecciones es difícil que lo cojan. Tú eres su modelo, tú tienes que repetir mucho para que ellos te oigan.

Alumno: Muchas veces cuando ellos dicen... suelo repetir muy fuerte para que todos lo oigan.

Supervisora: Cuando tú les dices “listen and repete”, insiste mucho en que es muy importante la parte del “listen and repete”. No que cuando oyen “listen” ya se ponen a decir lo que tienen que decir. ¡No!: “yo digo que me oigáis lo que voy a decir para que lo digáis bien”. No porque si ellos hablan mientras tú hablas no te están escuchando ni oyendo bien. Insiste mucho en el apartado “listen”.

Alumno: Lo de antes si lo digo primero muchas veces en inglés y luego en lengua materna; lo van captando hasta que quito la lengua materna... y le voy metiendo frases típicas.

Supervisora: En cuanto a esa falta de teoría que hablamos al principio que tenías, yo te he sacado un esquema de los teóricos que son de la competencia estratégica. Tenemos estrategias no verbales; que lo que tú necesitas, que es expresión, gestos, mímica, todo esto acompañado con sonidos apropiados, a través del gesto. Otra técnica es el dibujo, para transmitir información, describir a personas, objetos, dar indicaciones. El dibujo es muy válido, por ejemplo con “happy”- “sad” te sirvió un dibujo; también es muy válido para hacerse entender. Y después podía hablar de estrategias según lo que nosotros queramos, si es mejorar la comprensión, o mejorar la expresión. Para mejorar la comprensión, -sacado del DCB- para mejorar la comprensión oral y escrita: ignorar palabras que tenemos que acostumbrar a los alumnos a que aprendan palabras que no son necesarias para que no pierdan el hilo del mensaje. Todavía no hablamos con los niños a estos niveles, pero que vayan aprendiendo que hay palabras dentro de los mensajes que yo las paso que no son importantes para que ellos me entiendan. Por ejemplo, cuando me dan instrucciones para hacer una actividad, lo importante es que entiendan las tres palabras fundamentales para que ellos sepan hacer la actividad. Después conocer las características de la formación de palabras. Hay niños que no trabajan con sufijos, ni prefijos, pero sí trabajan con... cuando tú dices “un happy” a lo mejor sí entienden lo que significa, seguramente no saben lo que es un sufijo ni prefijo, pero sin decirle teoría sobre eso, yo creo que sí entienden lo que es y lo contrario. Han entendido “happy” y “un happy”, han entendido “sad” y si yo les digo que “sad” es lo mismo que “un happy”..., me cuesta trabajo pero... son estrategias que hacen entender a los alumnos sin usar la lengua materna.

Alumno: Lo voy a anotar.

Supervisora: Son estrategias, si tú tienes el DCB en casa, búscalas al final, antes de la evaluación, donde está la competencia educativa, viene lo del desarrollo... Bueno, usar el contexto visual y verbal. Por ejemplo, los gestos, el tono de la voz, todo eso nos van dando, añadiendo información, sino del mensaje que estamos recibiendo, al menos de la actitud del hablante. Usar los conocimientos previos que los alumnos tengan de la realidad suya. Eso no es lengua materna. Eso son experiencias de las que nos tenemos que servir. Las situaciones creadas en el aula son similares en el mundo real, nosotros tenemos que ver lo que conocen de la realidad para basándonos en eso poder ayudarles... el significado de una palabra por su similitud con la equivalente en lengua materna. Hay veces que sin darle la traducción, si yo tengo dos palabras en inglés que puedo decir y una de ellas es muy parecida en lengua materna debo darle primero esa y luego la otra que queremos que la aprenda, pero por la similitud con la lengua materna podríamos llegar a...

Alumno: Ya, yo pensé eso, pero también tuve en cuenta palabras que parecen y pero no lo son.

Supervisora: Pero tener que elaborar los falsos sonidos para no confundirlos. Por ejemplo, tú quieres enseñarle el verbo “to go on”, para decirle “come on”... Y el niño no entiende “go on”, entiende “continue”, van a entender “continue”, y un verbo que yo le diga en vez de “continue”, “go on” con los mismos gestos, ¿lo van a entender?, ¿lo captará?. Es otra estrategia. Deducir el significado de una palabra a partir del entorno textual es más difícil, porque a lo mejor vosotros trabajáis poco con textos, pero los poquitos textos que trabajéis pues también saben que tiene que sacar el significado de la palabra que no sepan, según lo van entendiendo en general. Y después, para mejorar la expresión, podemos usar una palabra parecida en cuanto a su significado o unas palabras de significado más general, porque si el niño me tiene que decir una cosa y no conoce la palabra exacta de eso, pues que se busque otra palabra aunque no sea tan precisa o tan exacta, pero también quiera decir lo mismo. Otra forma que tienen de ver, si no sé cómo se dice fotocopiadora en inglés, pues describo para qué sirve eso y... pedir ayuda en lengua extranjera al profesor. Una estrategia es pedir ayuda aunque no lo conozca, pero vamos a darle todas las instrucciones posibles para que cuando pida ayuda lo haga en lengua extranjera: qué significa - “what’s the meaning”, parafrasear significa dar una explicación o un rodeo para decir lo mismo,

o hacer referencia a la función del objeto: “esa cosa que sirve para tal”, o simplificar con una forma lingüística más simple. Pero esto ya es para expresión que quizá eso ya no nos interese tanto como la comprensión. Bueno esto es en cuanto a la teoría, léetelo y empieza a usar estas estrategias, mira qué resultados te dan, y ves observando qué estás sacando de esto. Otra cosa que te voy a dar es el listado de las revistas que hay en la hemeroteca, para que busques información sobre el enfoque comunicativo y eso. Quédatelo y lo fotocopias y me lo devuelves el próximo día.

CASO 2

N. 3

Supervisora: En lo último que nos quedamos es en la parte teórica y tú estabas observando la parte práctica. ¿Qué has observado?

Alumno: Cuando yo utilizo el aprendizaje de un método comunicativo, según dice el método, es el aprendizaje que no se olvida en eso estoy de acuerdo. Pero me he parado a pensar en el sistema educativo que tenemos, que es muy estructurado. Yo a los niños le intenté darle la tercera persona del plural; no la sabían, es que no sabían ni la clasificación de verbos. Yo le pregunté si sabían los pronombres personales y tampoco. Le pregunté a M. F. y me dijo que esa clasificación estaba muy bien para aprenderse rápido pero luego se olvidaba. ¿Hasta qué punto yo puedo meter esto en un momento determinado para que ellos puedan tener idea de una estructura?

Supervisora: El método comunicativo no te prohíbe nada, permite todo lo que le sirva de ayuda al alumno. Si tú crees que al alumno ya sabe usarlo, es capaz de hacer oraciones con el sujeto "I", con el sujeto "He". Y el alumno ¿tiene nociones de la lengua materna?, ¿sabe lo que es conjugar un verbo?. Porque nosotros lo que queremos es dar siempre un paso atrás y reforzar los conceptos que los niños han aprendido. Si el alumno tiene esos conceptos claros en su lengua materna, nosotros podemos ampliarlo a la lengua extranjera pero lo que no es bueno es que vayamos por delante de la lengua materna. En quinto ya sabe conjugar un verbo, se lo podemos enseñar y le estamos ayudando a memorizar. Eso después no te va a servir como un fin comunicativo pero es un aprendizaje, una lección más que el alumno tiene que saber. Al igual que nosotros en la lengua española sabemos conjugar cualquier verbo y luego lo utilizamos para comunicarnos. Exactamente igual en inglés. Lo que está claro es que el método comunicativo no te prohíbe nada lo único, que ese no es el enfoque, no es el que se debe conseguir. No le podemos enseñar el verbo comer a través de la conjugación sino que lo usen, yo como, ellos comen, pero en el uso, y después le pones esa teoría.

Alumno: Dentro de lo que cabe, que en un momento pueda meterse.

Supervisora: No es cuestión, que de forma sistemática des los verbos. Pero si en un momento dado lo necesita o te parece adecuado, está bien.

Alumno: Me parece bien, lo que pasa es que me veo un poco cortado por la ausencia de la gramática.

Supervisora: Como si fuera todo práctico y nada teórico. Tú necesitas alguna teoría de donde se sustente la práctica.

Alumno: Me parece que se está dejando.

Supervisora: Hay niveles en los que los alumnos deben ir conociendo un poco la gramática y entrando un poco en el estudio de lo que es la lengua para que se den cuenta de lo que ellos están usando. Tú estás usando un verbo y tienes capacidad para decir "its". ¿El niño tiene capacidad de ver lo que es un verbo, un sujeto, un presente?

Alumno: Ellos se van quedando con las cosas. Ellos varían alguna cosa en los ejemplos por lo que han oído y me dejan un poco cortado, a lo mejor metiéndole un poco de gramática se podría mejorar o acelerar una forma de aprendizaje del método comunicativo. Se lo pregunté a M. F. y me dijo que era muy lento.

Supervisora: Muy lento ¿qué?

Alumno: El método comunicativo.

Supervisora: Es verdad porque es estar continuamente repitiendo, ¿tú qué has hecho en la clase?

Alumno: Repetir.

Supervisora: Repetir, repetir, repetir cuatro conceptos, cuatro palabras de vocabulario.

Alumno: Yo me puse muy nervioso y yo me eché la culpa de que tenía que usar otra estrategia para que se aprendieran eso. Yo pensé que sin con lo demás habían aprendido, por qué con las cuatro palabras no lo hacían. El otro día les puse seis y ahora con cuatro van peor. Me vino a la

cabeza de ir quitándole una palabra pero era demasiado.

Supervisora: Si son tres o cuatro palabras es fácil y lo puedes mantener en la memoria pero como tú tenías tantas en la pizarra no resulta fácil, son muy pequeños.

Alumno: Me quedé un poco cortado.

Supervisora: Para que veas lo lento que es que hoy has estado para enseñarles cuatro palabras de vocabulario y repasar las seis anteriores.

Alumno: Incluso les hemos preguntado a una señorita de inglés, I. y me ha comentado que si le tengo que dedicar otra semana más a la ropa que no pasa nada. Por eso te pregunté si había otro sistema que no se saliera del método comunicativo.

Supervisora: La gramática es parte del método comunicativo. El año pasado además de las cuatro destrezas, estaba la fonética... . Lo que pasa siempre, tenemos que dar un paso atrás, no hacia delante a lo que ellos ya conozcan, cuando nosotros lleguemos a explicárselo, ellos ya tengan el concepto.

Alumno: Yo tengo el problema de la física que no lo pillan. Me gustaría hacer esos cuatro conceptos y además introducir otras cosas. ¿Qué podría introducir para que lo pillaran mejor?.

Supervisora: Para ir más rápido.

Alumno: Me da la impresión que lo han pillado al final de la clase, pero si se le pregunta mañana no se la saben.

Supervisora: Si yo te enseño diez palabras en chino ¿cuántas recordarías mañana?. Es que al niño, como si tú le hablaras en chino, está aprendiendo con vocabulario nuevo. No podemos pretender que con una sesión aprendan el vocabulario toda su vida. Lo que debo pretender es sacarlo de vez en cuando para que vayan practicando usándolo. Cuando hacemos las oraciones, y aprende una niña; cuando estamos estudiando el clima, que no tiene nada que ver, pero en el clima aparece una niña con un paraguas y un vestido azul; te sirve para recordar lo que la niña lleva puesto. Y hay que estar continuamente reforzando lo que hemos trabajado antes porque es con el uso con lo que se va aprendiendo y como se van adquiriendo las palabras.

Alumno: Yo en mi caso estoy dándome refuerzos por todos lados, porque me gustaría dar la seguridad de que lo que yo digo está bien.

Supervisora: De todas formas si no estás muy seguro en la pronunciación de unas palabras, pues, cuando estés preparando en tu casa las clases, la parte que tienes que preparar es la fonética.

Alumno: Es que la consulté en mi casa. Las palabras que con las que tengo duda las busco en el diccionario. Yo sé que el año pasado tenía más fluidez fonética y podía transcribir algo. Me parece a mí que se me están olvidando las cosas porque como no las uso.

Supervisora: Pues lo mismo le pasa a los niños. Los niños les enseñan algo, el vocabulario y si luego no lo usas pues se le olvida.

Alumno: Es que incluso estoy todo el día en mi casa haciendo cosas... Cuando tú me dijiste que la clase estaba muerta, yo intenté animarla. Un cambio con un comentario diferente fue bien. Pero no sé si lo achaco a que una niña M. empezó a hablar y comenzó un murmullo. Yo lo corté pero cuando otra vez empezaba a hablar el corte era continuo. Si el murmullo hay alguna forma de cortarlo sin que sea a fuerza de gritos me gustaría que me lo contases.

Supervisora: ¿Qué le estabas enseñando?.

Alumno: La hoja nueva. El problema era que todavía no lo habían visto escrito y los niños estaban nerviosos porque querían saber cómo se escribía.

Supervisora: Porque están acostumbrados verlos desde el principio y se extrañaron.

Alumno: Les tuve que repetir muchas veces que no quería que lo vieran escrito. Pero a pesar de esto lo querían escrito.

Supervisora: Pero no les hagas muchos comentarios, no le sigas el rollo. Cuando tú le das la hoja y te empiezan a preguntarte dónde están las palabras escritas, te refieres a todos aunque luego te lo van a preguntar mil veces, y le dices que luego se lo darás. Le dices que primero: lo vais a oír,

y como sólo quiero que lo escuchéis no os hace falta la palabra escrita, luego os la daré. Que ellos sepan que se la vas a dar pero un poco más tarde.

Alumno: Como siempre hago y suelo hacer, les digo; y además del nerviosismo yo noté que los niños lo hacían por filas. Yo quería que distinguieran si esto era “happy” y esto “sad”. Yo sé que la palabra “with” todavía no la han dado, pero los problemas empezaban con esto.

Supervisora: Pero el problema era con la comprensión del dibujo.

Alumno: Con la comprensión del dibujo yo tenía que explicarles en español lo que era el dibujo. En una clase intenté no explicárselo en español y los niños se pusieron nerviosos y pasaban. Como ellos no entendieron, se ponían a hablar, a hacer el murmullo que te he comentado y no me gustaba. Por lo que empecé a buscarle estrategias, hacerle ejemplos.

Supervisora: Eso sería fácil de explicar “happy”... Están las palabras por parejas ¿verdad?.

Alumno: Sí, lo intentamos poner por parejas.

Supervisora: ¿Y tú le hiciste ver a los alumnos que estaban por parejas?.

Alumno: Si te digo la verdad lo intenté, pero poco.

Supervisora: Es que ten en cuenta que eso les puede ayudar mucho.

Alumno: Es que yo lo supuse.

Supervisora: Tú no tienes que suponer nada, se lo tienes que explicar. Os voy a dar una hoja de trabajo y si os dais cuenta están puestos de forma conjunta y ellos verán que la palabra “strong” está con su opuesto, y si no lo conocen pues lo adivinan. Es una estrategia más.

Alumno: Yo usé esto sin decirle que al lado era su opuesto.

Supervisora: Una persona sea guapa o fea. A lo mejor no entienden guapa pero sí que dicen feo. Después ellos van a sacar chistes a todo. Me has hablado de timidez.

Alumno: Es que me he encontrado a una niña.

Supervisora: ¿Que está haciendo?.

Alumno: Me parece que está con la cabeza agachada.

Supervisora: Yo esto si lo veo difícil por el dibujo.

Alumno: Esto sí que lo comprendo y yo siempre estaba regañando, pero es que no he encontrado otro.

Supervisora: Esto sí que puede ser difícil, pero puede ser difícil, pero puede entenderse por medio de gestos, o de un rubor cuando se ponen los rosetones, una persona que se pone roja cuando le da vergüenza alguna cosa. Así se le podría explicar, en el dibujo porque no se ve claro. Y aquí le explicas la siguiente hoja con lo mismo pero con la palabra escrita.

Alumno: Es que todas las palabras están juntas en una lista, y le hacemos fotocopias.

Supervisora: Recortadlas.

Alumno: Salen ya recortadas para que lo peguen en la libreta. Entonces tiene mucha razón en no dárselo al principio escrito para que luego lo asocie y lo memorice. Sabrá relacionar el dibujo con la palabra.

Supervisora: Eso da resultado.

Alumno: Excepto por los nerviosismos de los niños.

Supervisora: Yo creo que es porque se pierden un poco en el dibujo pero si le explicas eso en parejas, es decir, le vas dando pistas para que vayan descubriendo los resultados pues le resulta más fácil.

Alumno: Cuidado con la confianza.

Supervisora: Cuando se coge confianza mal asunto.

Alumno: Es que yo no sé hasta que punto es bueno o no es bueno dar confianza. Por ejemplo M. F. me dijo que era un poco seco dando las clases y tú me dijiste que me pusiera las pilas.

Supervisora: Yo te dije eso porque te veía muy aplacado, muy triste, quizá por tus problemas personales pero lo que te quiero decir; si nosotros queremos que los niños estén activos, nosotros tenemos que ser los primeros en estar activos porque si nosotros estamos aplanados, pues, no

digamos cómo deben estar los niños. Tenemos que cambiar en tono, y de vez en cuando tenemos que dar una voz un poco más alta que otra para espabilarlos un poco. En cuanto a la confianza pues yo diría que totalmente siempre y cuando sepamos donde empieza la confianza y donde acaba el respeto, es el que no debemos perder.

Alumno: Lo que pasa es que no tienen ganas de trabajar y lo que pensé era meterme en su mundillo con su vocabulario y surgió. Había un niño en la clase que iba en plan pasota, después le regañé. Después de decirle que era un liante y que la cosa no podía seguir así, me viene y me saca un móvil. Y yo le dije delante de toda la clase “tú de qué vas chaval” y se quedó más tranquilo. Los demás se sorprendieron.

Supervisora: Nosotros no tenemos que ser su espejo. Nosotros tenemos que ser su modelo. Ponernos al nivel de ellos, no me parece correcto. Confianza sí, pero que él note la diferencia.

Alumno: Es que entonces pasa de mí. Es que me dijeron que cuando regañase al niño, éste iba a pasar de la clase.

Supervisora: A lo mejor lo que está pidiendo es la atención del profesor, quiere llamar su atención. Está buscando la confianza y te está poniendo en evidencia. Muchas veces no le hagas caso, le quitas el móvil, “deja eso ya”.

Alumno: Muchas veces es que no me gusta regañarle. Yo al principio me puse a chillar mucho pero no me gustaba.

Supervisora: Sin embargo yo he notado que la profesora no le chilla mucho pero sí que he notado un tono de regañina. En vez de hablar, a animar, a que sigan le dice lo contrario. A ver si alguien es capaz de hacer algo, son comentarios hacia lo negativo en vez hacia lo positivo.

Alumno: Saber más o menos. Es que cuando lo estoy observando intento hacer las cosas lo mejor posible, para que cuando me observen no lo vean diferente. Entonces cuando estuve observando a J. . Él usaba mucho lo que es recriminarle lo contrario, si hacía algo mal se lo recriminaba. Después se lo pregunté a J. y es que un texto que tenía era bastante difícil. Yo intento cambiar en alguna clase y cuando las doy y se arma un poco de barullo es cuando me echo atrás.

Supervisora: Si se arma barullo, depende de lo que están armando. A lo mejor ese barullo que tú oyes es porque está pronunciando las palabras que ahí hay, a lo mejor no se están chinchando. Y menos cuando se está practicando la práctica oral ¡tendrán que hablar!.

Alumno: Yo le he dicho que antes de ser profesor he sido alumno y sé cómo ha ido la cosa. Cuando le voy a decirle a un niño que haga algo y como no me acuerdo el nombre tengo que desplazarme de aquí a allí para que el niño lo sepa.

Supervisora: Normalmente los niños se sientan en el mismo sitio. En la mesa por delante pones el nombre de cada niño y tienes el nombre de todos.

Alumno: Yo también empiezo a acordarme de mi tiempo de escolaridad. Por ejemplo cuando entregaba un examen ahora me doy cuenta de que decía el nombre y yo tenía que levantarme, es decir las estrategias que usaban con los nombres para llamar a cada niño.

CASO 2

N. 4

Supervisora: Has empezado a observar las estrategias, ¿y qué?

Alumno: Me he fijado en el DCB:

Supervisora: ¿Qué has observado?

Alumno: Primero me llamó la atención lo que ponía de pasear. Yo intenté para recoger el significado dar un pequeño rodeo, es decir otras cosas para ver si sacaban eso. Se ponían entre lo que yo decía que me liaba un poco y empezaba a hablar de otra cosa. Los niños se liaron un poco y me preguntaron qué era lo otro.

Supervisora: Eso nos sirve para que lo que estemos diciendo sea más claro que la primera porque si no es más claro.

Alumno: Ya, pero como yo ponía una cosa que creía clara. Como no lo veían lo sacaba con otra cosa, si no lo veían con otra y así, hasta que me liaba yo. Después las tareas de simplificar le gustan mucho a los niños. Eso de que cojas y tengas que poner una frase así de larga. En vez de una respuesta larga se pone una respuesta corta.

Supervisora: Sí, la misma respuesta pero en vez de dar una respuesta larga, corta.

Alumno: El caso es que tengan la idea del vocabulario. Por ejemplo, hemos estado trabajando frases cortas ya que vamos a simplificar la oración.

-Deducción de significado: Está muy escasa. Le ponía las cosas muy claras y ellos no se daban cuenta. Por lo menos yo le decía por ejemplo en casa-el casero, y se lo decía en inglés y la única palabra que sabían era "green", porque las demás no.

Supervisora: Deducir, deducen poco, piensan poco.

Alumno: Algunos no entendían lo que les quería decir y se quedaban muy raros.

Supervisora: Pero esos no serán todos los niños, los menos espabilados.

Alumno: En tercero yo decía que el 98% no deduce.

Supervisora: ¿Y en quinto?

Alumno: En quinto ya hay más gente que deduce.

Supervisora: Están más acostumbrados a pensar.

Alumno: Eso es lo que pasa, influye la edad. Pero en quinto tampoco se deduce mucho. A mí me gusta mucho la deducción, además de que es muy importante en inglés. Cuando a la similitud que se parecen un poco, cuelan más respecto al entorno.

Supervisora: Está bien que los niños desarrollen la creatividad y te dicen cosas para ver si cuele o no, pero ellos lo intentan.

Alumno: Hay palabras que las dicen bastante. Incluso algunas se las han inventado y les ha salido bien y aciertan por causalidad. Porque le digo que no se inventen, porque vaya ser alguna que se parece a esto y al final no lo es.

Supervisora: Hay más cosas de esas.

Alumno: Conocimientos previos.

Supervisora: No hace mucho los conocimientos previos, es como una pared en blanco.

Alumno: Va directamente a lo que se ponga. "Ignorar palabras les gusta mucho". Es que yo muchas veces soy muy tolerante, pero no sé si me paso con eso. "Usar el contexto visual y verbal". Lo trabajo mucho y los profesores, también. Siempre cuando vean en la práctica la tarjetita, los libros.

Supervisora: Eso sí que se utiliza y además les ayuda mucho.

Alumno: De hecho nos hemos dado cuenta de que oralmente del vocabulario de 3º a 5º, todo lo señalan, le armamos algo para ver si se confunden pero nada, ni los que están un poco retrasadillos. Y después la parte escrita, no leen mucho.

Supervisora: Todavía no relacionan la parte oral y la parte escrita. Estas hablando de tercero.

Alumno: Sí, pero en 5º no creas. En 3º les damos unas tarjetitas para que las coloreen y pongan

el nombre en casa de los dibujitos.

-Formación de palabras: Eso es difícil.

Supervisora: Eso es más difícil para los niños.

Alumno: Por ejemplo me preguntaban en 5º que qué era la Vía Láctea; en español, ¿qué es lácteo?. No sabían que lácteo tenía que ver con la leche, y los puntitos de las estrellas. Entonces yo les expliqué que venía del latín lactum. Porque lácteo significa leche, ya que vosotros habéis visto los productos lácteos, la leche, el yogur derivados de la leche, así que los puntitos lácteos son leche.

Supervisora: Pues solamente con la explicación tan tonta que le has dado se le ha quedado. Tú fijate, como si fuera un cuento lo deducen y no se les olvidan más. Estas cosas que tú has ido observando voy guardándolas.

Alumno: El aula, en general, que es un tema muy común. No hay problemas generales, quizás elaboras unas estrategias para alegrar un poco la clase como tú me dijiste, es lo que veo en falta. Después las estrategias de aprendizaje. Tengo más recursos y voy mejorando y cada vez que me preguntan algo, suelo responder con algo que va a cuento. Ma salen recursos instantáneos, por acto reflejo. Además los niños se dan cuenta y no se distraen tanto.

Supervisora: El hilo no se corta.

Alumno: La dinámica no se rompe y quizá quede un poco floja la autoestima.

Supervisora: ¿Por qué?.

Alumno: Quizá me ponga un poco pesimista en algunos casos, por lo menos conmigo mismo.

Supervisora: No tiene por qué serlo, no te está saliendo nada mal, sino estás mejorando.

Alumno: No, muchas veces salgo muy contento, pero cuando voy a un 5º B que me trae de cabeza. Sólo hay un 5º que me salva.

Supervisora: Te desesperarás tú y se desesperará la profesora, el tutor suyo y el de todas las asignaturas. Porque es un grupo de alumnos con un nivel muy bajo.

Alumno: Es que me desanimo.

Supervisora: Eso me pasa a mí, el día que he dado una clase mal o que estoy pensando en otra cosa, que estás baja de ánimo pues no te salen las cosas tan bien como otros días que te encuentras mejor, pero eso es humano. El trabajo.

Alumno: He leído las transcripciones.

Supervisora: Tú tendrías que poner tus propias categorías y códigos. Vamos a empezar con el análisis de la segunda sesión. Tú has puesto primero pre ¿qué es pre?.

Alumno: Lo he puesto con el principio que podíamos empezar con el desarrollo.

Supervisora: Tú has sacado las preocupaciones tuyas, ¿y después?.

Alumno: He puesto desarrollo de estrategias para una posterior comunicación. Yo he realizado un desarrollo de estrategia hacia los niños. Aplicamos esta estrategia misma o alguna estrategia que he usado y su resultado de aplicación.

Supervisora: Book.

Alumno: Son las carencias o necesidades que tengo; hacer algunas cosas mal y que no sé como hacerlas y cómo podían hacerse mejor.

Supervisora: Cooks.

Alumno: El dato de observación para la posible reacción de estrategias. Quiero decir que datos que observo que pueden utilizarse para hacer estrategias para un momento determinado, manejarlos de una forma u otra. Es digamos un paso más abajo de lo que es la preocupación y la poca necesidad de observación, se trata de forma general.

Supervisora: Lo último.

Alumno: Las situaciones, que hay en las clases. Se crea una situación e incluso de disciplina o en un momento determinado que vaya pasar algo.

Supervisora: Dime un comentario de alguna situación general, fuera de lo que es nuestro objetivo.

Alumno: Pues yo me he centrado en lo que es nuestro objetivo; y todo lo demás que no tenga que ver con el objetivo nuestro del trabajo de investigación lo dejamos fuera. Yo he marcado un objetivo que era recurrir a la traducción sólo cuando sea necesario que eso me lo encontré en la primera línea. Después una necesidad de estrategias de comunicación, es decir, reconoces que tienes falta de recursos para hacer la traducción. Después en él... después EMNV, es el uso de estrategias no verbales como por ejemplo un gesto y empezamos a hacer uso de ella. Hacer uso de una estrategia oral. Digamos que las estrategias que estás empezando a utilizar. Al menos estás utilizando estrategias no verbales y estrategias orales.

Después más adelante hay unas diferencias entre destrezas orales y destrezas escritas. Me decía, en cuanto la lectura va bien, pero con la escritura no va nada bien, Hay una diferencia entre la lengua oral y la escrita. Las necesidades para cubrir una letra son diferentes. Ya empiezo a tener estrategias para el uso de la lengua oral pero no las tenemos para la escrita. En ningún momento se va a hablar de la lengua escrita como tal, o sea, el código escrito se trabaja muy poco.

Supervisora: Es la necesidad de repetición constante, se habla de la necesidad de repetición constante. Yo diría que es una estrategia de repetición, pero sí es un recurso secuencial para la enseñanza sobre todo en la enseñanza de idioma, porque es un aprendizaje que se usa tan poco, solamente durante 3 horas en clase o hacemos uso de la repetición constante o el alumno se olvida fácilmente. Como verás a lo largo de los dos folios se van transmitiendo las categorías varias veces, lo mismo te encontrarás las estrategias no verbales juntos con las orales.

Alumno: Entonces está el desarrollo.

Supervisora: Explícamelo.

Alumno: Eso es muy sencillo, tampoco he encontrado algo que convenga con otra cosa, simplemente he puesto entre las dos cosas relevantes que tengo, es la observación y la necesidad. La preocupación de estrategias, la explicación de ellas. Pero lo principal es la necesidad, que en la última sesión había mejorado con las estrategias.

Supervisora: El esquema que yo he hecho parte de los objetivos. Tenemos unos objetivos fundamentales y basándose en estos objetivos todo lo demás viene. Los objetivos están relacionado con las estrategias de investigación. Tú te das cuenta de que necesitas quizás la traducción. Con toda la frecuencia para usarla, además necesitamos más estrategias de comunicación.

Alumno: En quinto y en tercero estábamos dando un nuevo temario, les estoy explicando las posiciones en la lengua escrita, y parece que va mejor la cosa. Con el anterior temario no sé si porque venía a cuento o porque no lo he encontrado; pero bien, mucho mejor. Con las preposiciones no es tan exagerado.

Supervisora: Quizá sea con un gesto, con un movimiento que tú hagas.

Alumno: Decirle a una niña que está entre esto o esto, decirle a un niño que se coloque en un sitio de la clase, y me diga si está enfrente de la pizarra, al lado o como está

Supervisora: La situación o para cualquier objeto.

Alumno: Que los niños tengan la idea y se vaya quedando con los objetos, algunas expresiones, inicio de frases.

Supervisora: Es más fácil. En la necesidad de estrategias de comunicación, necesitamos una parte teórica y después una parte práctica. De las prácticas podemos sacar las estrategias no verbales, orales. De las estrategias es donde mayor hincapié debemos hacer en la necesidad de repetición, de repetir constantemente, sino una estrategia otra pero constantemente para que el alumno la asimile.

Alumno: Yo pienso para que repita todo lo que quiera el niño que dice tastro en vez de trasto. Yo con cosas sencillas decía, por ejemplo a un niño que fuera el profesor y que le preguntara a los demás para que lo señalaran. Y van diciendo "Hoy..." y lo hacen bastante bien. Eso ¿es correcto?

Supervisora: Sí, a través del juego, el niño representa otros papeles y a través de esto a los niños les está haciendo hablar y que digan todo lo que a ti te interese que digan.

Alumno: Yo también cojo a los niños que pronuncien mal, ¿eso estaría mal?

Supervisora: Con los niños que no pronuncien bien lo que tienes que hacer es que sigan pronunciando.

Alumno: Digo, que si el niño pronuncia mal y si yo lo repito, que no pasa nada.

Supervisora: No pasa nada, él sabe que eso no lo ha captado y que tiene que seguir repitiendo. En vez de preguntarle siempre en lo que tú crees que sabe; tienes que ir insistiendo en lo que no sabe y corregírselo. Haciéndole ver que lo pronuncia mal y que tiene que corregirlo.

Alumno: Lo que pasa es que hay un niño que la parte oral... hay mucha gente que ya sabe dominar perfectamente y lo sabe señalar y sabe que es así aunque luego no lo sepa dominar bien. Después la parte escrita, que estamos trabajando, lo están haciendo y lo otro lo acabamos de elaborar y eso es lo que pasa. Siempre hay un retraso y yo no puedo estar con los niños más atrasados mientras los otros me siguen. A lo mejor puedo hacer algo para compensar.

Supervisora: Lo que sí sería, es hacer mucho hincapié, tienes que seguir trabajando con ellos. Lo que no puede ser es que si ellos aprenden más tarde pues que los dejemos. Hay que hacerlo ver de forma directa, no en forma de dar clase porque así ellos no lo van a entender.

Alumno: Tenía pensado hacer un tipo de actividad aunque puse una actividad antes. Puse uno por uno de lo que estaban flojillos, a ver cómo la habían hecho por escrito y me puse a explicarles uno por uno, pero se me fue el tiempo.

Supervisora: A veces se nos va el tiempo en cosas que habíamos planificado que íbamos a hacer en 10 minutos y resulta que nos lleva media hora. La necesidad de repetición constante no la podemos evitar y además nos va a servir para seguir avanzando. Hay que estar constantemente repitiendo porque si no se nos va a olvidar y tenemos que volver. El que tú lo digas un día no significa que el niño lo haya aprendido, oír por primera vez es una cosa y aprender es otra. Igual que teníamos unas estrategias orales y no verbales, he encontrado... o hablamos de la necesidad de las estrategias escritas que como verás aquí no aparecen porque no hablamos. Pero empezamos a ver la conexión con lo escrito. Vemos que esa conexión no existe y por eso puse la diferencia oral y escrita. Empiezas a comprender que hay una diferencia entre lo oral, pero aún no ha necesitado de estrategias porque todavía el plan lo estás trabajando tú. Fundamentalmente es la tarea de plantear la repetición.

Alumno: Yo estoy pensando usar un cuaderno, como poder realizar las letras, palabras, en la parte teórica.

Supervisora: Es un ejemplo. El siguiente caso es hablar un poco sobre el planteamiento tuyo y el mío. Según el planteamiento tuyo y el mío. ¿Cómo se inicia la situación?. Cómo hemos llegado nosotros a este planteamiento: lengua escrita, conexiones que tiene. Yo le contestaría que una vez que planteas el problema de la necesidad de recurrir a la lengua materna en vez de la lengua extranjera para poder explicarse, es cuando surgen las estrategias y a través de la observación nos van saliendo las estrategias que no se están utilizando de forma consciente y de otras estrategias que te están haciendo falta, de ahí han surgido las estrategias no verbales, orales, la conexión de estrategias con estrategias escritas.

Alumno: Una cosa que me llamó la atención fue la necesidad de estrategias; es decir, es verdad que se realizan de una forma mecánica. ¿Se puede llegar a programar mentalmente?

Supervisora: Sí se puede.

Alumno: Llega un momento en que las sesiones no están presentes en un papel y se pueden decir tantas cosas.

Supervisora: Se llega a eso después de muchas clases, siempre que esas clases sean idénticas. Realizar una programación es una reflexión más que un programa, que tengo que hacer. Tú ves a los niños y sabes que les tienes que enseñar tales cosas, y sabes que tienes que partir de cero,

tienes que empezar por la receptiva en vez por la productiva. Depende de los conocimientos de donde parte el niño. Sería una especie de reflexión de ir preparando una serie de actividades dependiendo de mi curso, de los materiales de los que yo disponga. Una vez que tú tengas todo decidido, como la reflexión, la decisión y el material lo has hecho tú, es muy fácil hacerlo.

Alumno: Lo curioso, es la imagen que tenía del profesor. Era el que no daba clase

Supervisora: Pedimos una programación anual. Lo tienen todo tan programado, que ya la reflexión la tienen para todo el curso. Ya es ajustarte a lo que vimos que íbamos a trabajar esta semana.

Alumno: Es que me parece tan exhaustivo.

Supervisora: De todos modos ten en cuenta que tenemos que trabajar muchos contenidos, de antemano puede quedar la mitad para verlo. La programación anual es fundamental, sobre todo para mí. Después puede que me retrase, porque los niños aprenden poco o muy rápido. En una planificación general es fundamental. ¿Sabrías hacer la sesión de forma mecánica?

Alumno: Cuando empecé en el Velázquez cogía la hoja y seguía punto por punto mirando, pero ya veo que cada vez..., es que en las últimas sesiones ya no consulto las hojas.

Supervisora: Entonces los niños que te veas se dan cuenta de que ya no haces uso de eso para seguir dando clase.

Alumno: Pero todo esto me lo tengo que preparar.

Supervisora: Es que el trabajo que hay fuera de la clase es mucho mayor que el de dentro, porque dentro la clase es una exposición de lo que tú te has preparado, programado, de las actividades que has buscado. ¿Qué interpretación, qué conclusiones puedes ir sacando de lo que hemos estado diciendo?

Alumno: Las observaciones: la parte teórica es necesaria a parte de la práctica. La práctica..., por mucha teoría no se da tanta teoría, es decir, que cuando se va a la práctica por mucha teoría que haya, siempre te va a llamar la atención y siempre vas a aprender cosas nuevas, te lo da la experiencia, o te lo da los diferentes métodos que usas mejor. Como se dice, de un libro, sacas una cosa y luego de otro libro, pues, no te sirve para el método que estás utilizando.

Supervisora: Es que los libros no deben ser la guía para la clase, el libro debe ser un recurso más. Si se está trabajando con un libro que tiene un enfoque comunicativo, posiblemente haya veces que necesiten los alumnos que repitas las cosas.

Alumno: También. Cuando se nota a M. F. y a I. les pregunto cómo podía hacer lo del libro. Porque muchas veces nos dice que el libro no vale nada, pero cuando cambias el libro a lo mejor tiene una para..., como la gramática, que es buena pero la otra no. Son necesidades aunque son teorías. Yo cuando me estudié las teorías no me gustaba. Cuando estás en la práctica recurras a la teoría con interés para buscar una solución práctica y a lo mejor lo que miras en la teoría que no tenía importancia... y te encuentras con una cosa que resulta que es muy práctica y que como ponía en la teoría lo explicas de la forma que tú quieras.

Supervisora: 1.-Cómo llegas a través de la observación a ser consciente de la necesidad de estrategias. 2.-Se trabaja en 3º y en 5º. Sobre todo en 3º, pero en 5º se trabaja más el código oral y eso es cierto, se debe trabajar más el código oral que el código escrito. Por tanto, las necesidades de estrategias se reducen a la necesidad de estrategia oral. Ahora me estás pidiendo estrategias escritas porque ya tienes las estrategias orales. Seguramente las estrategias escritas no la vas a tener en 3º o te va a hacer menos falta. 3.-Hay menos trabajo del lenguaje escrito, ya que hemos hablado de estrategias orales. No se pide estrategias escritas para trabajar únicamente el código escrito, sino que piden estrategias escritas en relación con el código oral. Estamos recibiendo un paso al código escrito, estáis pasando de uno a otro manteniendo una conexión entre los dos, no trabajándolos independientemente. Es fundamental trabajar en primaria de esta manera.

Alumno: Yo la verdad que me he quedado un poco sorprendido. Tanto el nivel que doy en 3º

como en 5º, yo empecé en 6º de primaria y me parece que es el nivel de 5º.

Supervisora: Sí, es posible. Sobre todo en el aspecto oral. Lo sabías todo perfectamente pero luego ¿sabrías usarlo? ; y ahí está el fallo de la enseñanza, que no se pasaba del plano teórico al plano práctico, ni se puede empezar por el plano teórico. Entonces hay necesidad: la gramática es muy válida pero una vez que el niño ya sepa, tenga conciencia de la gramática de su propia lengua y sobre todo tenga esos conceptos adquiridos, nos vamos refiriendo lo que ellos tienen. Si nosotros en 3º le damos un presente simple, un presente compuesto, el niño todavía no tiene ni idea del presente.

Alumno: Y por eso, yo cuando lo estudiaba recuerdo que lo memorizaba y no lo comprendía. Luego en el instituto y en la carrera comprendía mejor las cosas.

Supervisora: La reflexión de la lengua. Tú no puedes ir al aula y hacerle ver al niño por medio de una reflexión de la lengua que eso es así, eso no puede ser una estrategia nuestra porque los niños no tienen todavía desarrollo.

Alumno: Yo saqué en el DCB el realizarlo a partir del contexto. Me gustaría utilizar estrategias.

Supervisora: Pero también te dice el DCB que eso es muy difícil para los niños más pequeños. El niño todavía no le funciona la mente de esa manera. Lo que tú estás viendo clarísimo es que estas estrategias son más difíciles. ¿Las conexiones pueden ser investigadas?. Por lo tanto si pueden ser investigadas, ¿sólo hipótesis especulativa o hay experiencia sobre el tema?.

Alumno: Hay experiencia.

Supervisora: Para verificar la hipótesis ¿qué tipo de acción se debe realizar?.

Alumno: Es que es lo que estamos haciendo.

Supervisora: Yo creo que sí, llevar las estrategias al aula, o sea introducir las estrategias dentro del programa, para tus explicaciones, para ver que resultados tienes con esas estrategias a través de la observación. Estamos dentro de un plano práctico.

CASO 2

N. 6-7

Supervisora Podemos empezar.

Alumno 1: Durante un mes tenía que coger y todo lo que había observado y más o menos dejarlo redactado y en limpio en un papel. Se lo puse así; tampoco me ha dicho mucho y tampoco lo que hemos hablamos; o yo no me acuerdo. Como no me hizo ninguna pregunta, no tengo ninguna respuesta. Me dijo que hiciera como hicimos la otra vez, que era lo de clasificar por categorías y poner la definición de las categorías. La otra parte que había no la puse porque era lo mismo, era la definición pero más corta y después el plano general.

Supervisora Te acuerdas de la última: qué hicimos, qué estuvimos viendo. Este era el tuyo, tu mapa el que hiciste de la parte teórica. Cuéntame un poco, para que sepamos por donde andamos cuáles han sido las observaciones que has hecho en el aula. En esta semana nosotros, quedamos el último día, dijimos que a partir de ahora empezaríamos a observar. Vamos a ver si la hipótesis aquella que sacamos..., Te acuerdas de los resultados que sacamos. Hablábamos que si la lengua oral..., lo tienes tu. La hipótesis exactamente era la necesidad -de una parte tan enfocada a la práctica- la necesidad de las estrategias no verbales y orales debido a que hay un mayor uso de la lengua oral frente a la escrita. La observación de la correspondencia entre el plano oral y el escrito, los cursos superiores al iniciarse la lengua escrita, y que tanto en el plano oral como para el escrito lo fundamental es la repetición. Eso es lo que hemos observado nosotros sobre esas hipótesis.

Alumno 1: A muchas de las cosas que había observado yo anteriores he añadido las cosas nuevas.
Supervisora Eso es lo que yo quiero también que me comentes porque yo no sé que es lo que tú has observado.

Alumno 2: Cuando estaba redactando, me he dicho que como tenía que repetir lo mismo, ya lo añadido a lo que tengo aquí. Empieza por cosas lógicas, porque al principio lo que yo he observado eran cosas más generales. Por ejemplo, aquí puse que se olvidaban fácilmente de las partes del cuerpo, porque todavía no lo habían visto por escrito. En tercero se notaba la diferencia de velocidad en el entendimiento. También puse que era más fácil enseñar lengua extranjera cuando el grupo está más compenetrado y va mejor, eso es lógico. Yo en primaria... el hombre usaba un sistema de copieteo con el que yo no estoy muy de acuerdo. Lo que pasaba era que la gran mayoría de la clase copiaba pero no asimilaba y los superempollones, por llamarles de alguna forma eran los únicos que le seguían. Eran tres personas todos los demás o suspensos o aprobados por los pelos. Y entonces iban aprobando por la serie de exámenes que les ponía; eran por ejemplo... había una media de dos exámenes al mes. Él me decía que a fuerza de exámenes se les iba quedando en la cabeza. Bueno se les queda. Decía que permitía el chuleteo porque al que se molestaba en hacer chuletas algo se le quedaba. También puse que los niños se aburren al no entender lo que escuchan en lengua extranjera, aunque la actividad sea buena y sencilla. Yo he añadido que también influye el hecho de que los niños no presten atención debidamente, ya sea por mi culpa, porque no les siga el hilo o porque, a lo mejor, no sepa captar toda la atención que necesiten los niños para que luego no pierdan el hilo. Después cuando observé que en tercero estaban leyendo mejor que en quinto; he estado viendo que en quinto se estaba haciendo más programa escrito que oral y entonces el oral se estaba quedando de lado. Por ese lapsus de tiempo, que no sé lo que ha pasado en cuarto, si la lengua extranjera no se usa se pierde.

Supervisora Efectivamente, es que introducir el plano escrito no supone dejar de lado el plano oral, sino reforzar.

Alumno 2: Me he dado cuenta de que hay mucho plano escrito, puede ser ese el motivo de que leyeran en tercero más o menos bien y en quinto me lean peor.

Supervisora Pero si han dejado de practicarlo, pues, mal.

Alumno 1: Yo los ponía mucho a que leyeran.

Supervisora Acuérdate, que una de las hipótesis que poníamos era la de las repeticiones. Si eso no se está llevando...

Alumno 1: En quinto usábamos una estrategia diferente, lo que era lo de... casi nada, raras veces. Yo por eso muchas veces les metía... Es que también el libro está planteado de una forma diferente al de tercero. El profesor me ha dicho, que el libro no le gusta.

Supervisora Pero no nos podemos dejar llevar por un libro, ¡si seguimos el libro al pie de la letra!. Se han dado cuenta de que no es el más apropiado. La introducción de las teorías orales.

Alumno 1: Se amplía y se meten actividades orales.

Supervisora Tiene otro enfoque ya de base.

Alumno 1: Además que tampoco se quieren salir mucho para seguir la dinámica del nivel que sea; que se suponen están estructurados. Y se supone que saben, aunque tienen fallos como todo el mundo. Ese punto ya lo tengo claro, lo de la traducción literal. He intentado que lo hagan de forma normal, comprendiendo el texto. Tienen que empezar a traducir y traducir.

Supervisora Pero de todos modos tampoco te tienes que molestar mucho en la traducción. Precisamente lo que no nos interesa es la traducción.

Alumno 1: Si yo no quería que tradujeran, yo lo que simplemente quería era que comprendieran un texto, una historieta y, al decirme de qué se trataba, se ponían a traducir.

Supervisora Ten en cuenta el tipo de actividad que le estamos pidiendo a los niños. Tú les cuentas una historia y les pides que te la repitan, que te cuenten de qué va la historia. Si tú la historia se la has contado en estilo directo, los niños al contartela a ti te la tienen que contar en estilo indirecto. Tienen que hacer una serie de cambios. Ellos no son capaces de contartelo en inglés y para contestarte necesitan la traducción, porque no saben hacerlo de otra manera.

Alumno 1: Simplemente les digo de qué se trata la historia en español y que viene la historieta con viñetas en el libro.

Supervisora Cuando trabajemos la comprensión tenemos que trabajarla también en inglés, pero no podemos pedirle a un niño que nos vuelva a contar la historia que yo se la he contado porque no es capaz de contármela en inglés. Habría que hacerle otras preguntas. Pues, si salen personajes, cuando termine de contarle el cuento, le saco la cara del personaje ¿Este quién era? O si sale una casa, ¿quién vivía en esta casa? Cosas que son muy fáciles y que ellos las pueden entender y me las pueden contestar en inglés y a la vez yo les estoy evaluando la comprensión, si no han entendido o no lo han entendido con cosas muy fáciles. Cuando hagamos ejercicios de comprensión oral mucho cuidado con que le pedimos a los niños que hagan, porque posiblemente les estamos pidiendo cosas que ellos todavía no son capaces.

Alumno 1: Yo la verdad es que iba más o menos cortando y cuando explicaban algo, por muy raro que fuera, decía que sí, pero también lo explicaba yo de una forma muy sencillita y tampoco metiéndome mucho en el asunto. Me ponía a decir los dibujos cómo estaban y por qué era eso. Tampoco yo estaba usando mucho la lengua oral, me estaba fijando mucho en lo que pasaba en las viñetas. Tampoco los niños se pueden fijar en lo que oyen; además que el casete no se escucha muy bien. Es lo que tú dices, en sexto ya se pueden meter más cosas.

Supervisora En sexto se puede hacer preguntas en las que ellos puedan expresar más que una sola palabra. Tampoco metiéndonos en el estilo directo, estilo indirecto.

Alumno 1: Por eso yo en inglés no les pedía nada. Simplemente que me contaran lo que habían visto en la viñeta.

Supervisora A lo que yo me refiero es que si nosotros, precisamente, estamos evitando la traducción, si hacemos ejercicios de "listening", después no les podemos pedir que nos digan en español que han entendido, porque nosotros somos los que estamos requiriendo que nos traduzcan lo que han entendido. Si yo quiero evitar la traducción, no les puedo pedir después una actividad que sea de traducción

Alumno 1: Simplemente les pedía...

I: Es como si tú fueses extranjero en esa aula, no sabes hacer uso de la lengua española, la lengua española no puede ser para ti un recurso, te tienes que buscar otro. Hay unos cuantos en los que se usa, no siempre. Es verdad que la traducción va a ser nuestro último recurso. Por eso te digo que nos ponemos en el caso de un extranjero.

Alumno 1: Es que estoy acostumbrado y yo no puedo desacostumbrarme.

Supervisora Pero es que esto es un método de trabajo, no es que creemos costumbres; un método de trabajo que lo hacen, no te voy a decir perfecto pero lo llevan bastante bien en el colegio. ¿Qué haría un extranjero para hacerse entender por esos alumnos? Necesitaría otra cosa.

Alumno 1: Ahora que lo dices, sí.

Supervisora Ese es nuestro papel. Es muy difícil, necesita montones de recursos, montones de cosas para que me entiendas, sobre todo repetirles mucho, para que ellos sean capaces algún día de imitarte. Pero es que ese es el método comunicativo.

Alumno 1: He hecho unas cuantas cosillas del recreo que la otra vez dije que era muy fuerte y lo hicimos sobre todo los últimos cinco minutos antes del mismo; pero he añadido que, al intentar trabajar a tope con los niños, las sesiones, hasta el último momento, sean activas, la última para que ellos se sientan en motivación y no estén apagados; porque si están apagados lo único que hacen es pensar en el recreo y entonces hago sesiones amenas. Dentro de lo que cabe, los niños tienden a olvidar el recreo si están pensando en esa actividad, en lo que están haciendo. El tema del recreo no me supone nada especial. Igual que hay gente... que los niños se tiran media hora pensando en el recreo y durante el mismo, porque también ponía la hojita durante el recreo: los típicos empujones, a pelear en juegos. Las peleas, los juegos, el fútbol, los típicos niños que siempre están apartados del grupo que siempre hay. Me he fijado, también en que suelen ser los niños que están en adaptación.

Supervisora De todas formas nuestro trabajo de observación no tiene que ver con el recreo digamos.

Alumno 1: Es que yo como lo vi en la hojita.

Supervisora ¿Qué hojita, la que te dio P.? Pero eso sería porque también habrá quien esté trabajando el tema de la disciplina y también tenga que observar durante el recreo. Como nosotros no estamos trabajando eso...

Alumno 1: Simplemente por decirlo: el grupo de cotillas, de criticonas, los psicólogos, la figura del líder, los "pringaos". Esto es lo típico que supongo que en todos los sitios será igual. Seguimos y después del recreo empieza la clase -no he cambiado nada-, lo tengo bastante claro desde la última vez que hablamos y me dijiste que fuera poniendo escritos cuando no entendiera. Supervisora Cuando a ellos les venga bien verlo por escrito o verlo en el dibujo.

Alumno 1: Eso era cuando no sabía como lo iba a repetir.

Supervisora Pero con el dibujo solo lo hubieran entendido, y no con la palabra escrita. Además si la palabra escrita la ven por primera vez poco significado tendría.

Alumno 1: Lo que pasa es que en el libro le ponía "happy" donde había que dibujar. Pues yo puse eso para asimilarlo con el libro. Después he añadido otro poquito. Para alumnos retrasados es más difícil el entender las lenguas extranjeras. He puesto que si llevan ya la base con lagunas, si tienen que usar algo de la base lo normal es que no sepan. Por ejemplo, "I can swim, I can't swim" no lo pillan bien, intenté explicárselo a dos, que no es que pasen del tema, sino que como dice M llevan dos años de retraso. Y eso de la negativa ni siquiera lo tenían asimilado, entonces, no pude explicárselo. Me dijo que lo dejara, porque ella ya estuvo el año pasado y no avanzó nada. Cuando explico y ya sé que la mayoría lo ha pillado el sector de niños de integración no lo está pillando.

Supervisora De todas formas los niños de adaptación a la integración trabajan aparte, tenían sus fichas, ¿te refieres a esos niños?

Alumno 1: Me refiero y no me refiero.

Supervisora Porque esos niños trabajan con M y no la atendían

Alumno 1: Tienen primero que adaptarse aparte. Esos niños, yo pienso, que van directamente al fracaso en primaria; y como van las programaciones y las adaptaciones van a suspender porque, según dijo el director, aunque le haga una adaptación curricular para esos niños, los objetivos del ciclo tienen que ser los mismos que para todo el mundo. Si esos objetivos del ciclo con esa adaptación no los cumplen, están suspensos. Lo que pasa es que el niño va pasando cursos y pasa a un curso y el anterior todavía no está aprobado. Por ejemplo hay una niña que me ha dicho que lleva como mínimo dos años de retraso, está prácticamente parada. Según va la cosa, va a pasar de primaria a secundaria y allí se quedará. Un niño con el que yo lo he intentado, pero no puedo hacer otra cosa, va directamente al fracaso. Tal y como está el sistema educativo seguirán yendo al fracaso. Y se ve que a todos les pasa lo mismo. Por mucho apoyo que se le dé se ve que no es suficiente. Además de que el tema del apoyo tampoco está muy bien centrado.

Supervisora El tema del apoyo no está bien planteado pero bueno. Eso queda fuera de nuestro programa de observación, porque además en esos niños no nos hemos estado fijando; estamos viendo en general, que no te están prestando atención. No estás trabajando con ellos; tienen una ficha de adaptación pero no están integrados en la clase. Tú no puedes observar lo que tú estás poniendo en práctica con esos niños, porque están fuera.

Alumno 1: Después hay otros que no tienen adaptación pero digamos que la necesitarían, pero no sé por qué no la tienen. Voy a algunas clases en que hay dos o uno, pero los hay que no tienen adaptación y sin embargo está todo al mismo nivel de clase. En tercero hay una niña que no tiene ningún tipo de adaptación pero va fatal. Yo cuando la veía parecía que estaba allí como una alumna más y resulta que todavía no sabe lo que es escribir y entonces me puse con ella, pero no pude. He intentado tirar de ellos, pero si yo me pongo más tiempo con ellos estoy retrasando a los otros. Estoy perjudicando a la mayoría y desgraciadamente no puedo; se quedan ahí y pasar de ellos como tú dices. Lo que he visto en la clase es que primero lo digo en inglés y después en lengua materna, a fuerza de repetir, diciéndolo varias veces en inglés y después en español, salen adelante.

Supervisora Cuando lo dices en español claro que lo entienden mejor en español.

Alumno 1: Quiero decir que si eso sirviera para que se le fuera quedando... Por ejemplo, con el "listening-point" en sexto lo pillaron.

Supervisora Ellos necesitaban que tú les dijeras escucha, señala y di.

Alumno 1: Las primeras veces, sí.

Supervisora Hubiera sido necesario una traducción al español o se lo dijiste en español. ¿Fue necesario para que ellos lo entendieran? O podemos hacer los textos "listen, point and said".

Alumno 1: Sí, yo lo hacía con gestos y con la lengua extranjera y después la traducción.

Supervisora No.

Alumno 1: Pero lo que tú dices es que se podía evitar fácilmente, sí.

Supervisora Pues hay que evitarla.

Alumno 1: He intentado hacerlo así a ver que pasa.

Supervisora Aquí de lo que estamos tratado es evitar la traducción para ver qué pasaba evitando la traducción.

Alumno 1: Pero digamos que es una prueba, simplemente lo hice una vez.

Supervisora ¿Y qué pasó?

Alumno 1: Lo voy a poner aquí para anotarlo. Habrá un problema de precisión, las frases como las de "do it, do you know what the meaning of", esas las pillan ya con mucha repetición, como tú has dicho. Si yo en vez de repetirlo diez veces le digo la traducción.

Supervisora Entonces no se enteran ¿qué? vamos a lo fácil. Sí, vamos a lo fácil vamos a decírselo directamente en español, para que le vamos a enseñar una lengua extranjera. Sabemos que tenemos trabajo por delante, que a lo mejor es un poco pesado a veces, que consiste en repetir

mucho, pero si mi objetivo es enseñarle la lengua extranjera tengo que decirlo diez y no rebajarla a ocho y una traducción.

Alumno 1: Sí, yo digo lo que he observado.

Supervisora Lo que has observado es que si lo utilizas es fundamental; pero, sí, llego hasta donde quiero pero no he conseguido lo que quería.

Alumno 1: Fue cómodo por mi parte.

Supervisora Pero no has conseguido lo que querías.

Alumno 1: No he conseguido lo que quería. He conseguido lo que quería pero no como quería.

Supervisora Has ido por el camino fácil pero los alumnos no han conseguido lo que yo quería.

Alumno 1: Entonces es que con el método educativo éste ellos lo aprenden pero después lo olvidan.

Supervisora Se les olvida cuando no lo usan. Tú le enseñas hoy "What's the meaning of." No sé cuándo y hoy lo decimos veinte veces para que a los niños no se les olvide y ya no lo volvemos a repetirlo más. Dentro de cuatro semanas tú les preguntas a los niños "What's the meaning of?" Y dicen que no lo han estudiado y que qué significaba eso. Eso lo tenemos que introducir en nuestro curso habitual de clase para que continuamente estén usándolo. Son cosas que los niños te pueden preguntar trece veces al día. Cuando me lo pregunten, que me lo pregunten en inglés.

Alumno 1: Yo le he puesto aquí de otra forma, lo pillan con mucha repetición y una vez que lo entienden se crea una dinámica de juego y de aprendizaje. En vez de tener que decir algo, yo digo: "What do you know", tal cosa, para lo que es la estrategia de sacar el significado de las palabras o de algo. Entonces ya voy usando frases como esta sino saben el significado de una palabra les pregunto por el significado de otra palabra que es más sencilla y seguro que sí saben lo que es, entonces a partir de eso tienen que sacar...

Supervisora Claro.

Alumno 1: Lo que pasa es que cuesta más trabajo y se pierde más tiempo.

Supervisora Yo no te estaba proponiendo un paseo.

Alumno 1: Si yo pasear no me he paseado, la verdad.

Supervisora Yo sé que cuesta trabajo, no es un trabajo ni físico grande, ni mental grande, es un trabajo de repetir y repetir, a nosotros nos puede parecer que llega a ser aburrido. Pero cuando te das cuenta que una vez hemos pasado esa parte más fea, una vez que los niños lo van entendiendo y lo asimilan y son capaces de usarlo todo va sobre ruedas.

Alumno 1: Sí, de hecho yo no pensaba que fuera tan cansada la práctica, para mí han sido muy agotadora.

Supervisora No es el mejor como se suele decir.

Alumno 1: Que bien vive un maestro.

Supervisora A todos esos los ponía yo a trabajar más.

Alumno 1: Yo, por ejemplo, sí me haría el listado de todas las sesiones punto por punto ya tengo todo entregado pero lo tengo por ahí guardado.

Supervisora Sí, el trabajo que hay que hacer en el aula.

Alumno 2: Además recursos y todo lo que hay que hacer.

Supervisora A lo mejor va otro a enseñar lengua extranjera y coge el libro y dice página tal y que bien vive el maestro.

Alumno 1: De todo hay, pero ese no es el maestro.

Supervisora Esto es la pregunta que te hice y ya la segunda respuesta: si yo podía usar la clasificación.

Alumno 1: Ya.

Supervisora Y tú me dijiste que como un método comunicativo se abarca todo, pues sí. Tú eso lo puedes utilizar porque es un recurso más, pero no es el mejor para comunicar. Eso puede ser un recurso para otra cosa, un medio para enseñar esta gramática, este punto gramatical, pero que

después lo voy a utilizar en tal otra actividad de tipo comunicativo.

Alumno 1: También el punto medio entre la confianza y el “cachondeo” que yo intentaba adoptar. Confianza con el maestro, verlo como un amigo, no como maestro. El “cachondeo” ajustando mucho hasta el punto de que salten al “cachondeo”; eso es lo que me costaba conseguir, porque algunas veces se pasaban. Cuando lograba que los niños estuvieran en confianza merecía la pena. No sé cómo se pone estatus.

Supervisora Pues tal y como suena.

Alumno 1: Lo busqué en el diccionario para ver si era con e o no era con e.

Supervisora En español es con e.

Alumno 1: Lo busqué en un diccionario actualizado. Merece la pena porque te preguntan unas cosas que antes no se atrevían a preguntarte si no tuvieran confianza, o contarte algo, algún problema que tengan.

Supervisora Si no tuvieran confianza conmigo los alumnos.

Alumno 1: Yo pienso que hay que tener confianza para que me cuenten por qué esto o por qué lo otro.

Supervisora Confianza con los más abiertos quizá ya la hayas conseguido, no con los más tímidos.

Alumno 1: Yo lo intentaba. Por ejemplo una niña nunca traía los libros, decía que se le habían perdido.

Supervisora A lo mejor es verdad que se le ha perdido, otras veces es mentira que no se le ha perdido. Pero a lo mejor la niña te está ocultando otra cosa como que no le han podido comprar los libros y le da vergüenza decirlo en clase.

Alumno 1: Por eso yo tengo cuidado cuando le digo las cosas, muchas veces le hablo cuando están haciendo la actividad, hablo con quien sea y le pregunto el porqué. Le dije que me hiciera un favor, que me buscara el libro, “tú lo encuentras por casualidad y me lo traes, que me hace ilusión verlo”. Al día siguiente la niña vino y ya lo había encontrado. Llevaba sin traer el libro desde hace meses, y a lo mejor así se acostumbra a traer el libro.

Supervisora Posiblemente solo por eso no, a lo mejor la niña necesitaba a alguien que le dijera...

Alumno 1: Yo le hice ver con las actividades que con el libro se podían hacer muchas cosas: dibujar, colorear, se quedó contenta.

Supervisora Ahora si no le hacemos un seguimiento o eso, la niña volverá a dejar el libro en su casa.

Alumno 1: Después me di cuenta de que la niña la última semana pasó de la confianza y se puso en plan “cachondeo” y tuve que cortar con ella, me puse...

Supervisora Tampoco hay que llegar a eso.

Alumno 1: La niña tenía una adaptación curricular para ella aparte, era muy tímida, no se adaptaba a los grupos e intenté tirar de ella. La última semana había un añiña en la clase que necesitaba bastante apoyo por mi parte y me dediqué a ella y a la otra y no sé si se puso celosa y se puso a insultar. Quería evitar que dijera palabrotas bastante gordas.

Supervisora Ni gordas ni pequeñas, eso no se puede permitir en el centro.

Alumno 1: Por eso yo tuve que decidir cortar con ella enseguida; porque sino iba a seguir con esa dinámica.

Supervisora Nosotros tenemos que ir por delante de ellos y saber que esa niña a lo mejor pueda reaccionar así porque si tú la has visto en el recreo habrá hecho eso con alguna otra persona.

Alumno 1: Nunca la había visto, por eso me sorprendió.

Supervisora Puede que sorprenda, pero que nunca nos pasemos nosotros en el exceso de confianza que si tú les das a ellos se la van a tomar. Puede que también fuera eso, que en ese momento, a ella no le hiciera gracia que tú te dirigieras a otra, pero lo que le tenemos que enseñar ahora es que ella no debe de actuar de esa manera.

Alumno 1: Pero a mí no me daba tiempo, era el último día y no podía consentir que fuera a la otra

niña y le dijera nada. Además tampoco tiene mucho que ver con esto.

Supervisora No tiene que ver con esto el tema de desarrollo.

Alumno 1: Y también el control del aula, tampoco, simplemente hacía falta elevar el tono de voz, el enfado, ponernos alegres, “happy”, pero eso quedó claro la otra vez. Después del DCB, esto más o menos lo que dijimos la otra vez y esto son todas las clasificaciones, pero como las dijimos no las voy a volver a repetir ahora. Después tengo más dificultades para usar lengua extranjera que controlar al mismo tiempo que pierdan el hilo de la explicación. Si utilizo mucho la lengua extranjera se ve que los niños no me entienden o que no captan eso, se pierden y enseguida se desconectan, es más difícil. Si es difícil en lengua española, en lengua extranjera, ya me dirás.

Supervisora También depende de lo que nosotros les pidamos, es lo que te decía antes. Si yo les pido actividades que son capaces de hacerlas, están motivados. La motivación también es importante, si no hay motivación, si le da igual decirlo en inglés que en español...

Alumno 1: También el uso de las estrategias, como callarse hasta que se callen. Por ejemplo muchas veces para evitar chillidos me quedaba callado, serio, lo más fácil es el grito y te da mejores resultados.

Supervisora No siempre es necesario dar un grito, no tenemos que estar todo el día en la clase con gritos, además los alumnos van a imitarnos y vamos a provocar que ellos griten.

Alumno 1: La verdad es que se acostumbran. Pero de vez en cuando una buena voz, también porque cuando tú ya lo has intentado todo. Por ejemplo el otro día estábamos en clase, no se estaban portando mal, los alumnos lo que pasa que a mí me dio la impresión de que se están aburriendo. Ellos decían si hacemos la actividad siguiente. Había niños en la fila de atrás que me preguntaban a mí si podían hacer el siguiente. Necesitan el ritmo más rápido.

Alumno 1: La última clase que fuiste a observarme, digamos que era muy mala, a mí me lo dijeron.

Supervisora Ellos necesitaban que la clase fuese más rápida, más actividad, no puede ser que estén tres horas con la misma actividad, y ahora me voy a fijar a ver si los niños han terminado, o no. Hay cosas como colorear que no son tan importantes y si no las han terminado que las terminen en casa, si no me da igual que no las terminen porque han entendido lo que yo les pedía y el colorido es lo de menos, pues vamos a seguir. Lo que no se puede es que hasta que todos terminan una actividad no pasamos a la siguiente; porque los niños que van más avanzados, que son capaces de hacerla antes cogen un aburrimiento. El niño no es capaz de estar sentado esperando que tú quieras seguir, se mueve empieza a preguntar a uno y a otro y ya te ponen a ti nervioso. Los niños no se estaban portando mal.

Alumno 1: Si yo en cuestión de disciplina no me quejo.

Supervisora Te pusiste serio, te plantaste en la clase más de una vez sin decirles nada; en vez de eso, vamos a tomar de estrategia la otra. Pero a pesar de eso, si en una clase la disciplina se te va de las manos, si por todos los medios intentas no dar gritos, estas intentando que se centren y no hay manera; doy un vozarrón.

Alumno 1: En la última sesión que hice con quinto se querían aprovechar de mí por ser la última, tenían un poco de “cachondeo”. M no sé que problema tenía.

Supervisora Sí que se salió del aula.

Alumno 1: Se querían aprovechar de mí, hay muchos espabiladillos y yo quería seguir de sesión para dejarle todas las clases iguales porque yo no voy a dejarles más retrasadas para que después ella tenga que tirar y se los he dejado retrasado. Tuve que pegar una voz y después se me puso el típico que quiere ser más que tú y se encaró, que es el último que dice la palabra.

Supervisora Páralo, tú no le sigas el juego.

Alumno 1: Le di otra voz a él solamente y se quedó ya callado, muy manso, y toda la clase. Así, que me dije: “Me he pasado”.

Supervisora No, no me he pasado, antes lo tenías que haber hecho.

Alumno 1: Se me había quedado la clase muerta y tampoco es eso.

Supervisora Ahora ya procuraré yo levantarlos, pero si ya me tienen harto, si no puedo trabajar, que los niños están revoloteando y no me están haciendo caso y el único remedio que me queda es la voz; se la doy. Ahora cuando se han callado, si les tenemos que cantar, si les tenemos que reír las gracias, pero dentro de lo que estamos haciendo, con la atención dispersa no. Es una forma de centrar la atención. Sí de vez en cuando hay que pegarles una voz.

Alumno 1: A mí es que me habían dicho que el que pega una voz no es un buen maestro.

Supervisora El que da un vozarrón no es un buen maestro si está continuamente pegando voces, pero si de vez en cuando no tengo más remedio la doy. Esto es el último recurso, como la traducción es el último recurso, pero uno más.

Alumno 1: A fuerza de repetición se me va a quedar. En las puntuaciones finales, en parafraseo ya obtienen mejores resultados pero prolongando el tiempo de desarrollo del mismo, por lo que se pierde mucho tiempo.

Supervisora Insistimos en la idea de que repitiendo lo consigo.

Alumno 1: Pero vuelvo a repetir yo que se pierde mucho tiempo.

Supervisora Que si lo hago en español es antes, pero mi objetivo no es español, es el inglés.

Alumno 1: Después la simplificación la hacen ellos al igual que ignorar palabras. Entonces yo tengo que ponerles los puntos en las íes; se pasan de simplificar las palabras. Se puede hacer tal cosa, pero no ya tal cosa. Tampoco es mucho. Después he puesto en la deducción de significado que he puesto que aunque dominen bien el aspecto específico de las prendas de vestir, viendo escrita las palabras las copian mal, aunque les diga que las están copiando mal. Es increíble que aunque estén copiando de la pizarra o del libro, haciendo así y la palabra sea la misma “twenty-one”, “twenty-two” y ellos han puesto “twenty” con i latina y todos los “twenty” de la pizarra están con y griega lo hagan mal. Pero mira la pizarra, ¿qué pone ahí? y te dicen latina hasta que yo les señalo y entonces ya... Eso es increíble. Hasta te discuten a ti que yo lo has puesto mal. Cuando está puesto bien y ellos lo copian mal y lo que han copiado ellos está bien. Yo lo he puesto aquí. Por ejemplo, en niños he visto que tranchu es “tracksuit”, no sé si se habrán copiado.

Supervisora Es que oyen mal, hay que pronunciar muy bien, tienen que oírlo muy bien tantas veces para que ellos lo sepan decir. A lo mejor no teníamos que haber empezado por lo de “tracksuit” sino solo por “suit” y hubieran aprendido solamente esa primera palabra y después haberle dado “tracksuit”. Tú me dirás que es apropiado dentro de la ropa el chandal más que el traje. Por tanto es más normal que primero le demos “tracksuit” y después “suit” solamente. Pero a lo mejor a la hora de pronunciar hubiera sido más fácil solamente “suit”. Podemos introducirlo por la ropa que lleva el padre y la madre como una excusa para introducir esa palabra. Pero es que hay que insistirle mucho, mucho en la pronunciación. Hay que pronunciarle muy claro, porque ellos solamente tienen el oído para captarlo, no lo captan bien la primera vez y después tienden a escribirlo tal y como lo escuchan.

Alumno 1: Por eso he puesto que ellos lo copian como piensan que lo han escuchado, no como lo escuchan. Yo me ponía a hablar y decía “tracksuit” y ellos ponían “tranchu, tranchu, tranchu”.

Supervisora Todavía no han hecho el paso del lenguaje oral al escrito, pero hay que repetir. Trabajar con ellos “fíjate en cómo se escribe, mira que esto no se escribe igual”.

Alumno 1: Esto lo tengo bastante “currao” por el “machaqueo” que tenía que llevar.

Supervisora Además, tú fíjate en las palabras en las que ellos se están equivocando, ponen aquí también chus.

Alumno 1: Eso lo veo más claro.

Supervisora Pero nosotros no utilizamos ch, sino sh, a ellos les cuesta mucho trabajar y la asimilan al sonido que tengan más parecido en su lengua materna.

Alumno 1: Y después lo escriben chus.

Supervisora Lo escriben como a ellos les suena. Ellos están tratando de asimilar lo que están

oyendo a los sonidos que ellos tienen ya adquiridos ¿Por qué tenemos que repetirlo tanto? Para que rompan esa relación cuando no la hay.

Alumno 1: Los niños han puesto lógicamente lo que se adapta más a este caso. En cuanto al contexto visual o verbal he puesto que es necesario. Un recurso muy positivo que no debemos ignorarlo aunque sea muy común o muy usado en este tipo de aprendizaje, las “flashcard”, el “poster” que puede estar pasado

Supervisora De moda.

Alumno 1: Yo puedo usar video, pero las “flashcard” es un recurso que está bastante bien, no hay que renunciar a ello.

Supervisora Quien te ha dicho eso.

Alumno 1: Comentarios, no me acuerdo quien me lo dijo.

Supervisora A lo mejor es que todavía no han intentado hacerlo. Da igual, nosotros sabemos que es un recurso que nos facilita mucho el aprendizaje y por lo tanto hay que usarlo.

Después has escrito un esquema que viene aquí con lo que sí necesitas algún tipo de apoyo, detalles observados, problemas, utilización de estrategias, resultado de la operación. Has hecho un esquema. Vamos a compararlo. Los datos que tú has utilizado, ¿son relevantes?

Alumno 1: ¿Relevantes para mi observación? Hay algunos que sí y otros que no. Bueno, según qué objetivo.

Supervisora Dentro de nuestro trabajo de observación

Alumno 1: Algunos que sí y otros que no evidentemente.

Alumno 1: La aplicación de los resultados de estrategias y algún problema parecido sí.

Supervisora El haber hecho este tipo de relaciones a ti te ha servido para darte cuenta un poco del trabajo nuestro de observación, del tema de la comprensión oral, de las necesidades de estrategias que tú tienes, de qué resultados me están dando esas estrategias.

Alumno 1: De modo general, sí, de hecho yo venía aquí muchas veces preguntándote qué podía hacer o qué no podía hacer, te pregunté bastantes cosas. Las cosas que veía ni las estructuraba, simplemente las pensaba a la hora de tener presente cuáles son todos mis problemas y cómo puedo solucionarlos, me ha servido.

Supervisora Este planteamiento te ha estimulado a realizar con detalle todo tu trabajo, los recursos que hemos ido hablando, la teoría sobre la que estuvimos basándonos.

Alumno 1: La verdad es que sí. Incluso creo que yo personalmente hubiera sacado más provecho de todo, lo que pasa es que me he dado cuenta tarde.

Supervisora Digamos que este trabajo no está terminado, esta observación te ha servido para darte cuenta de que ahí hay un trabajo para hacer, hay poco tiempo. Vamos a seguir con lo que nos ha dado P., saca el mapa conceptual que tenías el otro día. A ver si son las mismas, si no, a ver que diferencia hay. Si hemos sacado nuevas categorías.

Alumno 1: Yo sí he sacado, si te digo la verdad cuando estaba durmiendo pensé e incluí unas nuevas categorías pero eran más específicas, tampoco al final no las puse, eran sobre el tipo de estrategias. Digamos que delimité más el tipo de estrategia que yo estoy usando. Iba a meter cosas más específicas pero al final las he dejado generales, tampoco iba a especificar qué tipo de estrategia iba a usar en cada punto simplemente he dejado estrategias.

Supervisora Categorías nuevas ¿has encontrado alguna?

Alumno 1: Yo no me acordaba, supongo que sí, por lo menos hay dos. He puesto la necesidad de repetir.

Supervisora Objetivo también, ¿PRO?

Alumno 1: Pro es problema. Este es nuevo, quiere decir que este problema ha podido aparecer a partir de la aplicación o antes de la aplicación de la estrategia. Después el problema es...

Supervisora Simplemente de esta estrategia te ha surgido un problema.

Alumno 1: En el esquema he puesto problema entre estos que pueden haber surgido tanto de un

lado como de otro.

Supervisora Hay una categoría nueva y muchas veces de esas te surgen problemas.

Alumno 1: O cada vez que tienes un problema desarrollas una estrategia para solucionarlo. Esto es, detalles de observación, la aplicación de estrategias también es lo mismo, he cambiado la e por la l. Resultados de aplicación también es nuevo; si ha sido positivo, si ha sido negativo, qué ha pasado.

Supervisora Teníamos que haber introducido uno que es un dato posterior: una vez que has hecho la observación que resultados tiene.

Alumno 1: Esto nada, las preocupaciones que ya las he puesto ahí y las preguntas. Simplemente preguntas o dudas que me han surgido. Com es un comentario sobre un hecho simplemente pues pasa esto y qué se puede hacer. Pero no de importancia como el problema, sólo un comentario.

Supervisora Y el cuadro.

Alumno 1: El cuadro lo centro más bien en los resultados; y ya tengo la observación, la aplicación. Y el problema lo tengo puesto en la misma barra, aquí a la izquierda del todo tengo lo que es la necesidad. Digamos que es el punto más extremista, que tenga yo una necesidad, y a partir de ahí pueda suceder una aplicación o un problema o algún tipo de observación, eso no. Es verdad, porque el problema se basa en un punto de observación. A través de la necesidad puedo tener una aplicación y a través de una observación puedo aplicar una estrategia. Después de la aplicación viene el resultado, puede venir de resultado un comentario o una pregunta o una duda que me salga o volver otra vez al problema. Ya un problema que me haya surgido del resultado si todo ha salido ya muy bien, pues vuelta a empezar.

Supervisora Entre esas categorías que viste en principio con las que tienes luego.

Alumno 1: Más específico, en la otra, cosas más generales, quizá un poco más difusas y en esta, ya son más centradas. Es lo que he visto, no me he dado cuenta, y por eso te he dicho que incluso podría haber seguido detallando más y centrando más.

Supervisora Te has ido afinando más.

Alumno 1: Afinando hasta llegar a un punto bastante exacto.

Supervisora Esa es la pena, la pena y la suerte de poder decir cómo a través de este proceso yo he ido dándome cuenta de cómo se va enfocando el tema y ahora podría empezar a desarrollar.

Alumno 1: Modificación en el sistema de categorías obtenido... la práctica.

Supervisora Qué relación podríamos establecer entre la parte teórica y la parte práctica, qué hemos observado.

Alumno 1: Parte teórica, te refieres a la aplicada.

Supervisora Aquella parte que vimos, te acuerdas, de toda la fundamentación teórica que vimos en la segunda y tercera sesión toda aquella de las estrategias no verbales, de las estrategias orales, basándonos en el DCB.

Alumno 1: Si te digo la verdad, yo no hubiera consultado el DCB, consultar el DCB simplemente para la programación pero no consultarlo para mi propio desarrollo de estrategias. Además aquí tengo los resultados de la aplicación de las estrategias de la teoría pasada a la práctica. Con sus resultados me ha parecido bastante buena.

Supervisora ¿Te acuerdas de las hipótesis que hemos redactado al principio, se han modificado?, ¿se verifican las hipótesis?

Alumno 1: La necesidad de una parte teórica aplicada a la práctica; yo creo que tenía mucha necesidad de estrategias. También te había dicho que estaba mejor..., Tampoco porque hemos estado trabajando de una forma muy general. Hay una necesidad de una parte teórica siempre y cuando sea en su justa medida. Después necesidad y estrategias no verbales y orales, el uso de la lengua oral en vez de la escrita; eso sí, bastante. Además las estrategias no verbales y orales siempre las he estado utilizando para solucionar los problemas que yo tengo. Después observación de la correspondencia entre el plano oral y el escrito; es superior al iniciarse la lengua escrita y el

escrito es superior al iniciarse. Ahí están precisamente los problemas que tenía con los de quinto que al pasar a la lengua escrita estaban... porque no se machacaba mucho la lengua oral, costaba mucho el paso. Tanto para el plano oral como para el escrito era fundamental la repetición.

Supervisora Es la teoría fundamental. Yo creo que las hipótesis que inicialmente habíamos propuesto son todas válidas con la única modificación de lo que dijimos en último lugar tenía que estar en primer lugar, que es el tema de la repetición. La repetición es fundamental para que todas las estrategias tengan un significado, sino por muchas estrategias que tengamos, si no insistimos, si no hacemos que el alumno continuamente esté repitiendo eso para que lo asimile, por muchas estrategias que utilicemos no vamos a llegar a conseguirlo. Ahora es cuando debíamos empezar el trabajo. Tampoco podemos ver qué resultados han dado esas estrategias porque has hecho uso de la lengua materna.

CASO 2

N. EVALUACIÓN

S: Vamos a hablar de todas las sesiones que has llevado en prácticas. Un poco, a evaluar tu función como tutora, que compares que contrastes. ¿A ti te resultó difícil el vocabulario que se ha utilizado en las sesiones, escritas?

Supervisora: A lo mejor, en un principio sí, pero como siempre he ido comentando contigo, qué hacer, qué tenía que decir en cada momento, pues no.

S: Aquí, el profesor de cualquier área, ¿tú crees que eso lo entendería?

Supervisora: Son términos que hemos oído muchas veces. Son términos que te suenan pero no tienes determinado lo que son los conceptos; pero en el momento que te dan explicación, como son términos que te suenan, que los has visto, que los has leído, con una explicación mínima, como te suenan; yo creo que sí.

S: Las explicaciones que yo os he dado de un cuarto de hora o de diez minutos ¿consideráis que han sido suficientes o hubierais necesitado más tiempo?

Supervisora: Yo creo que en tiempo entre tú y yo... Contigo hubiera necesitado más tiempo sobre todo para saber si lo que yo estaba haciendo estaba bien, porque yo muchas veces no sabía si estaba haciendo lo que tú querías o yo me estaba imaginando partes y no era lo que tú estabas pidiendo. Hemos tratado muchos temas y nos centrábamos poco. Tendríamos que haber puntualizado más. Durante ese proceso hubiera sido bueno haber contrastado más.

S: Ese tiempo ha sido insuficiente. Quizá más bien después. ¿Tú crees que ha sido diferente, lo que tú tenías que hacer con tus alumnos?. ¿Te ha resultado difícil?. ¿Tú consideras una rutina fácil que otro profesor la pueda aprender?

Supervisora: Yo creo que sí. Eso es como esquemas. Si tuvieran esos esquemas mentales ya, a mí me resultaría muy fácil. Es cuestión de tener las ideas muy claras. A lo mejor a mí me ha resultado difícil porque es la primera vez que te pones a hacer esto, pero si seguimos trabajando esto pues seguramente sacaríamos un esquema que lo tendríamos fácilmente proyectado, una manera fácil de actuar en la que no tendríamos papeleo. Una organización mental hecha.

S: Tú crees que todo lo que has visto de reflexión, porque, si te das cuenta de todo lo que se trata..., de las conductas de la reflexión del alumno y a la vez que tú reflexionas... Esa estrategia de reflexión que hemos hecho ¿es difícil de llevar a cabo o de aprenderla?

Supervisora: A mí me ha resultado difícil llevarla a cabo porque yo no estoy dentro del aula con el alumno. Yo me tengo que tragar lo que él me cuente, lo que me pueda comentar la profesora; lo que él me contaba y que había otros problemas distintos a la de la investigación -y en lo que me debería haber metido, pues me resultaba diferente.

S: ¿Tú has aprendido algo?

Supervisora: Yo he aprendido lo bueno que es estar durante un tiempo de reflexión con el alumno, porque a los otros los puedes orientar; pero pocas veces nos sentamos a reflexionar con ellos. He sacado que el alumno al final del trabajo se ha dado cuenta de que podía empezar un trabajo de investigación. Por mi parte, me lleva mucho tiempo pero se ayuda al alumno a encontrar sus fallos y a saber por donde debemos atacarle más.

S: ¿Tú crees que es fundamental que hubierais podido ir al colegio?

Supervisora: ¿Tal como lo estamos haciendo con el alumno?

S: Sí, para poder desarrollar toda la parte en la que el alumno ha tenido conexión de la teoría con la práctica.

Supervisora: Yo he ido muchas veces y claro las semanas en que yo iba podía sacar -más de lo que él me contaba- de los días en que yo no había estado. Se enriquece mucho más cuando la visión es de dos.

S: ¿Es viable el hecho de llevar una serie de fases en la tutorización de las prácticas, no digo ahora?. Ya futurizando, ¿tú crees que es viable ponerlo en práctica?. Tal y como está el sistema

de tutorización, de no-presentación en los colegios, es impenable que no pase. ¿Tú crees que el profesor universitario desde su despacho sea la persona que encauce un poco todos los problemas que él nos trae de la práctica, siempre desde un punto de vista teórico?

Supervisora: Se podría. Quedarme en la teoría yo eso no lo veo. Ni yo veo la solución, ni al alumno le convence: tenemos que ir a las prácticas. Ellos quieren la realidad, ver cómo funcionan en el aula, ellos no quieren teoría.

S: ¿Y son capaces de reconocer la teoría que le han enseñado en el aula por sí mismos?

Supervisora: No. Yo creo que necesitan mi ayuda. Están más concentrados en los temas, en las actividades, en sus explicaciones, en controlar a los alumnos, en los que se le escapan, en un montón de detalles. Pero con la experiencia que ellos sacan mucho más. En ese periodo de prácticas que sería la primera vez, o en algunos casos la segunda, por el miedo que tienen a los niños, a que les están evaluando se le escapan un montón de detalles.

S: Se centran mucho más en las cuestiones generales didácticas y poco más de las cuatro fases que hubo en el proyecto ¿qué es lo que te ha costado más trabajo?

Supervisora: Quizá al final. La aplicación práctica y ver los resultados; porque al final él no ve los resultados y a mí la información que me atrae es la de él. Todo lo que era al principio, una parte teórica, el tema, lo hemos sacado de lo que él me iba contando. Toda la parte teórica la tenía clara, el problema viene al final cuando sacamos los resultados y él no llegaba a captar eso. Al final empezó a ver cómo se podía llevar una investigación de la práctica no se llegaron a sacar conclusiones fácilmente.

S: El problema son, los resultados y organizarlos. ¿A él le costó trabajo, también al final?

Supervisora: Sí, pero al principio también le costó delimitar el problema y el final. No sabía sacarlo directamente porque él se me iba a la disciplina de los niños.

S: Todo este proceso, todas estas fases son importantes para el desarrollo del maestro; me refiero en una línea futura para estas personas que han practicado este modelo, no para ti, sino para ellos. ¿Tú crees que esto les ha servido o quizás recurra alguna vez al tipo de estrategias que aprendió durante su periodo de práctica?. El hecho de intentar sistemáticamente...

Supervisora: Yo creo que si eso lo hiciéramos de forma sistemática a lo mejor sí, pero con el poco tiempo que han estado haciendo, no lo sé.

S: Quizá en las prácticas de cátedra.

Supervisora: O en nuestra asignatura, aunque no sea llevarlos al aula, pero meter ese tipo de reflexión, trabajar con ellos, comentar la reflexión.

S: ¿Cuál crees que es la misión tuya como tutora de un Prácticum?. ¿Tú crees que debe limitarse a ver si el alumno llega tarde, si motiva bien a los niños, si tú como profesora estas pendiente, si utiliza diferentes metodologías, si planifica bien, hace la U.D bien?

Supervisora: Yo creo que un poco de todo. No atender si llega tarde o no, pero sí orientarle un poco en la teoría que es lo que se debe hacer. Me interesa mucho lo del juego comunicativo, porque es lo que se debe hacer en todos los centros. En todos los centros se está trabajando de esa manera y cuando vamos a las prácticas insisto mucho en trabajar con ese método, a ver qué resultados se están obteniendo. Me interesa mucho más la evaluación, la presentación de las programaciones.

S: Tu papel frente al profesor del colegio ¿en qué lo diferenciarías?

Supervisora: Ellos son los que deben llevar un programa, por ejemplo cómo se programa, cómo programan ellos, el control del aula, la disciplina, o sea, temas muchos más directos con los niños en ese sentido, pero a la hora de trabajar un método le deberían dar la libertad al alumno si quiere trabajar otro método sin salirse de lo que ellos están trabajando. Ese dominio de la clase, de la programación parece de ellos, lo mío se quedaría en la teoría.

S: Tú no considerarías tus tutorías, que tú organizas una vez a la semana; si haces una revisión de estos años atrás ¿qué es lo que hacías, en qué se convierten tus tutorías?

Supervisora: No se han diferenciado mucho de lo que hemos hecho este año, porque siempre ha sido un poco la reflexión del trabajo que ellos han ido haciendo. A mí los programas me los han dejado en el buzón y yo los he ido mirando. Un trabajo que ellos tienen que presentar, pero yo no lo he ido mirándolo minuciosamente, porque lo han trabajado con los profesores del aula y se supone que están bien. Sí, sobre todo reflexionando mucho su papel dentro del aula. ¿Qué habéis hecho?, ¿qué resultado habéis tenido?, hablar con ellos. No hemos llegado a un enfoque con esto. P Se ha llegado a un consultorio, a contar las desavenencias con la profesora.

Supervisora: Cuando hablan, hablan de todo, pero yo tampoco entro en ese papel, prefiero cambiar de tema pero sin que se den cuenta de que no me interesa, a no ser que el critiqueo de relación profesor-alumno esté relacionado con las prácticas.

S: Podríamos decir que entre muchas de las funciones del profesor universitario, ¿debería ser la persona que aquí le haga chocar al alumno con lo que está viendo y lo que tú le has dicho?

Supervisora: Sí.

S: Eres la persona que guía su reflexión, da el toque de la unión final para que él lo vea. ¿Consideras que un profesor universitario no debe prestarle mucha atención a si el alumno motiva bien?

Supervisora: El tema de la motivación es fundamental dentro de la didáctica, la motivación, la organización del aula, el control de los alumnos, la disciplina relacionada con lo que es la didáctica.

S: Pero precederá mejor viéndolo al otro profesor que tú contándolo ¡no!

Supervisora: Efectivamente. Los profesores los pueden controlar mejor que yo, porque yo sólo los veo una vez a la semana. Eso puede ser uno de los problemas que el alumno te traía, pero que guarda relación con la parte teórica que hemos tenido, además en la enseñanza del idioma la motivación es fundamental; está todo muy relacionado. Eso se demuestra en la práctica si el alumno controla o no la disciplina, organización, si motiva. Yo no estoy todo el día en el aula y fácilmente lo va a ver el otro profesor. Ellos te vienen contando algún problema, y tú le puedes dar una serie de estrategias, de motivación, pero es más fácil que ellos lo vean.

S: Siempre desde el punto de vista teórico, es decir, el sistema ya va a cambiar, pero el sistema que se vive en el Prácticum, es un poco eso. Tú vas por libre al colegio, tú no tienes la supervisión teórica. Nunca te encuentras con la realidad tal y como está, pero te falta decir “esto que he visto aquí se puede aplicar a aquello”. La persona que tiene que hacer la conexión, orientar pero sistemáticamente y además de forma reflexiva. La misión del profesor universitario no es que parezca un consultorio, y eso es lo que se intenta poner con este modelo. Lo que intentamos ver es si se pone en práctica, aunque no de forma escrita, pero sí se crea unos hábitos. Supongo que será mucho más rico, por lo menos de estrategia de reflexión. De todas maneras el paralelismo del profesor futuro es el profesor reflexivo. La persona que intenta buscar soluciones a lo que tiene, por eso te pregunta, si él ya ha practicado una manera de solucionar algo, a lo mejor en su vida profesional puede que le ocurra.

Supervisora: Sí, pero si me centro en este caso de este año, de este alumno, no encuentras mucho porque él no vio la aplicación, los resultados hasta el final. A lo mejor él se ha dado cuenta de que a través de la reflexión puede llegar a algo pero me parece que el punto final hubiera sido un buen momento para empezar a trabajar con él y se quedó en el final.

S: ¿Tú crees que un profesor universitario, de cualquier área, puede guiar un proceso de investigación?

Supervisora: Yo creo que sí, puede guiarlo. Quizá no estemos todavía preparados. No todos estamos capacitados para una investigación; la primera vez que te enfrentas no sabemos cómo hacerlo. En cuanto nos pongamos a trabajar seríamos capaces.

S: Y más si es una investigación guiada.

Supervisora: Si ese mismo trabajo que hemos hecho este año lo hiciéramos el año que viene,

siguiéramos con él incluso volviéramos a repetirlo, los errores que hemos cometido ese año no lo cometeríamos, o procuraríamos no cometerlos; y año tras año algo se aprende.

S: ¿Tú crees que eso dependía de él?. El estar más de una hora en las prácticas.

Supervisora: Normalmente es porque ellos se comentan muchas cosas y tampoco lo quieres dejar colgados con algunas cosas que no te interesen, tienes que hablar con ellos y posiblemente de algo que están hablando puedes sacar una reflexión que a ti te interese.

S: ¿Poner este modelo en práctica te ha supuesto dedicarle más tiempo?.

Supervisora: Sí.

S: ¿En qué porcentaje?.

Supervisora: Un poco más de tiempo sí, porque de hecho con J. me pasé menos tiempo. A lo mejor porque necesitaba menos tiempo, pero comparándolo con otros años, le he dedicado a este año más tiempo. E incluso en otros años algunos no han ido a las horas de tutorías, porque los comentarios lo hemos hecho en el colegio o en el pasillo, pero no nos hemos parado en una reflexión.

S: ¿Tú crees que el año que viene harás algo parecido?.

Supervisora: Yo creo que sí. Posiblemente yo el próximo año haré algo de esto, pero tengo que ver qué alumnos están dispuestos, y a ver cómo se hace. No sabemos si esto le va a servir en un futuro, pero sí estoy segura de que si le enseñáramos a pensar de esta manera eso le iba a servir. Yo creo que me ha faltado la reflexión por parte nuestra. Me tenías que haber orientado más.

CASO 3

CASO 3

GL. 1 CASO 3

Supervisora: Os tengo que preguntar ¿cuáles son los problemas que vosotros veis que se pueden destacar?. Los que veáis que os preocupen más, que no se pueden solucionar en el aula de infantil.

Alumna1: Sobre todo poner a los niños en orden. Llegas por la mañana y los quieres poner en la asamblea y siempre hay dos o tres niños que no hay quienes los sienten, los niños no hacen más que correr por la clase.

Supervisora: ¿Y qué utilizas?

Alumna1: Yo me pongo con los brazos cruzados y les digo que la “seño” se ha enfadado y como no se sienten no les hago caso. Todos nos enfadamos con vosotros.

Supervisora: ¿Y hacen caso?

Alumna1: Sí, sobre todo J., que dice que él también se enfada y se sienta.

Supervisora: Para ti, el tema fundamental es la disciplina. Y a ti, ¿té pasa lo mismo?. ¿Tú cómo resuelves el tema de disciplina en el aula? ¿A ti, te pasa como a ella en la asamblea?.

Alumna2: Sí, algunas veces, pero no solamente en la asamblea. Cuando vienen del recreo se disloca uno y ya le siguen los demás. Yo hago cosas que les gusten, lo que pasa es que estén atentos un ratillo. Hago algo en la pizarra y ya se van dislocando.

Supervisora: Es que sabéis que a los niños pequeños se les tiene que ir cambiando continuamente la actividad. Los niños pequeños se aburren de hacer siempre lo mismo. Por ejemplo, el tema de las canciones sí que es una buena idea para mantener la disciplina, el orden. Porque tú estas con las canciones, y los niños están tranquilitos.

Alumna2: Yo hago lo de “le pongo el sombrerito, la cajita” y están calladitos. Por ejemplo, el otro día que les puse las tiendas; a la actividad más complicada le hacen menos caso.

Supervisora: ¿Cómo eran lo de las tiendas?

Alumna2: Era contar un cuento de los enanitos y un gigante y tenían que colocar cada cosa en una tienda. Eran cuatro tiendas y era una casita y cada uno tenían que colocar una y a la primera ya estaban cansados.

Supervisora: Muchas veces lo que vosotros creéis que les va a gustar los distraen, y la cosa más simple les gusta, muchas veces las cosas que más trabajáis es lo que menos. Yo el año pasado tuve una práctica, que la pobre era de infantil, y estuvo preparando una actividad durante una semana, pero ésta era demasiado complicada para los niños y fue un fracaso; por lo que sí tenéis que tener cuidado con el tipo de actividad que hagáis. Tened en cuenta que son pequeños y no pueden trabajar por turnos, si tienen que trabajar cuatro y los demás tienen que esperar y se aburren como ostras. Tenéis que pensar en el tipo de actividad en la que todos participen.

Alumna2: Yo me he dado cuenta que los más revoltosos se dejan los últimos.

Supervisora: ¿Por qué?

Alumna2: Porque, si son los primeros en ponerse, se dislocan mientras los demás están esperando y si les digo que van a poner una cosita, se esperan.

Supervisora: ¿Y por qué no los mezclas?. Poner a uno revoltoso con otro que se porta bien. En vez de dejarlos hasta el final, separa a los revoltosos. De todas maneras si tú has visto que así se controlan, está bien; pero una buena manera es mezclarlos, lo mismo que en la organización de las mesas. No obstante hay maestros que ponen a un lado a los más revoltosos pero la mejor manera es mezclarlos.

Alumna2: Pero si en cada mesa hay un revoltoso.

Supervisora: Sí, pero es mejor que en cada mesa haya uno revoltoso que se pueda controlar mejor, que una mesa con cinco revoltosos que se pasan de ella. Más problemas, a parte del tema de disciplina. Lo que tú has dicho del problema de la atención a la hora de explicar.

Alumna2: Sí me atienden pero...

Supervisora: Pero tú ves que hay cosas que no entienden.

Alumna2: Sí me entienden, lo que pasa que es se cansan muy rápido. Cuando les estoy contando los cuentos sí. En el momento que hay alguien que se distraiga, tocándose el pelo por ejemplo ya se están dislocados los demás.

Supervisora: ¿Y qué más actividades les haces?

Alumna2: De practicar el concepto mucho y poco: Pocas palmadas. Tiran juguetes: “¿Cuántos hay?”, muchas palmadas, tiramos juguetes “¿cuántos hay?”. Esos días me hicieron caso.

Supervisora: ¿Qué actividades creéis vosotros que más le llaman la atención?. A ver si coincidís de lo que más atienden.

Alumna1: Yo les puse muchos recursos. La semana pasada traje dos globos, uno de color amarillo y otro de color rojo, y con el amarillo estábamos dentro de la colchoneta y con el rojo fuera. Se lo pasaron pipa los niños.

Supervisora: ¿Lo has vuelto a repetir?

Alumna1: No, pero quiero hacerlo porque les gustó bastante.

Supervisora: Entonces, con los recursos materiales los niños sí atienden en clase.

Alumna1: Sí, esta mañana ha pasado igual cuando les he repartido las medallas.

Supervisora: Con las medallas estaban encantados. Siempre que les traigas algún refuerzo a ellos les motiva. Pues, es una forma para la asamblea. En la asamblea cuando les enseñas algún tipo de material (si a los mayores nos llama la atención en clase). Cuanto más recursos os llevéis más atención tendréis por parte de los niños.

Alumna1: Con el tema de las fotos, cuando se las enseñé la semana pasada se volvían locos.

Supervisora: Además podéis trabajar con el tema de los materiales, el cuidado, el orden. ¿Y tú que actividades?

Alumna2: Con los instrumentos musicales, la pandereta, para favorecer la motricidad. Con el triángulo “cuando le doy, os sentáis”. Esto les ha llamado mucho la atención.

Supervisora: Y vosotros ¿qué pensáis sobre el tema de las fichas?, ¿veis que realmente les interesa ese tema?, o ¿las tenéis que acompañar de otra cosa pero haciéndolo en condiciones?.

Alumna1: A los niños les gusta pintar.

Alumna2: Cuando es con pinturas y con témperas, sí.

Supervisora: Las pinturas a los niños les encantan.

Alumna1: A los niños las fichas les gustan, además como nos proponemos que hagan una al día después de la asamblea si les gusta.

Supervisora: Y lo de la pintura, el orden, ¿lo trabajan bien?

Alumna2: Sí, primero uno, después otro. Cuando vemos que se cansan intentamos que todos vean como lo hace ella, “¡vamos a ver si lo hacen bien!”.

Supervisora: Y el tema de la rutina por la mañana ¿se lleva bien?

Alumna1: Los niños son muy pequeños, lo único que hacen por orden de la lista y cada día un niño se presenta.

Supervisora: Yo es que he visto que se presentan los días de la semana, si que lo hacen también.

Alumna1: Sí eso sí. Hoy por ejemplo he preguntado ¿alguien sabe en qué día estamos hoy? Y K. y J. han respondido rapidísimo.

Supervisora: De todas maneras la rutina para los niños es fundamental, de todas formas a ellos es lo que les gusta. Después de infantil, cuando son un poco mayorcitos a ellos les gusta poner cuando hace sol, está nublado, el día de la semana.

Alumna1: Lo que se suele hacer siempre para recoger los juguetes es cantarles una canción. Entonces ellos van metiendo los juguetes en una cestita y así lo hacen

Supervisora: Los tienes acostumbrados. ¿Y tú?.

Alumna2: Para recoger son más durillos. Tenemos que insistir en que recojan.

Supervisora: Utilizar las canciones es un buen medio, funciona muy bien.

Alumna1: Sí, sobre todo para recoger la clase, recoger las sillas, hay canciones para todo.

Supervisora: Además tú prueba las canciones. Si en un momento están hablando todos, cántales una canción, y si es pequeña, los niños se la aprenderán enseguida.

Alumna1: Y las canciones largas también.

Supervisora: Y tú la utilizas cuando estén todos revueltos y empiezas a cantarle una canción que les suene y la conozcan y dejan de hablar para cantar.

Alumna2: Con las canciones sí les gusta.

Supervisora: Las canciones en infantil las tenemos que trabajar muchísimo. Lo que pasa es que cuando se llega a primaria ya nos olvidamos la parte de las canciones y sólo se canta en la parte de música, porque una niña de primaria podría trabajar con la parte de música. ¿Veis mucha diferencia de primaria a infantil?

Alumna1: Sí, en primaria ya parece todo una monotonía, todos los días lo mismo. Por la mañana la copia, que si el dictado, las cuentas; es distinto.

Alumna2: Es verdad, que si el dictado, las copias, mientras que en infantil son las fichas.

Supervisora: ¿Os parece más entretenido infantil?

Alumna1: Es distinto. infantil es más divertido, pero se pasa mucho con los niños.

Supervisora: A mí me gusta más primaria, pero es porque yo tengo muy poca paciencia con los de infantil, entonces admiro a las maestras de infantil. Hay que tener mucha paciencia y los nervios los tienes que tener templados.

Alumna1: Hay veces que te entran ganas de estrangular a un niño, sobre todo cuando se ponen con cara de matar a alguien, o se ponen a tirar de la silla.

Supervisora: ¿Eso es un problema grave para vosotras?. El no tener paciencia.

Alumna1: Por supuesto que hay que tener paciencia, es que si no la tienes ¿qué haces?. Cuando hay alguien que la está liando, pues no lo miro, que haga lo que le dé la gana hasta que se le pase.

Supervisora: Sí, lo que yo os dije el otro día. Cuando haya un conflicto gordo, esperad a que se le regañe, porque imponerle un tipo de castigo en ese momento sería peor. Cuando se calme...

Además funciona con todos los niños de infantil, de primaria y de secundaria. En todas las etapas cuando surja el problema gordo, primero nos tranquilizamos nosotros, respiramos y contamos hasta diez, esto funciona muy bien. Todo esto yo lo hacía cuando estaba de orientadora en el instituto y me venían los niños problemáticos, -no me llegaba ninguno en condiciones-, y cuando me ponía muy nerviosa contaba hasta diez y me tranquilizaba. Lo que hacía era que empezaba a hablar con ellos y en el momento que estaban haciendo algún daño no les castigaba, es decir, no les impuse ningún castigo. Cuando estéis hablando con él, no le digáis que vais a llamar a su madre, sino esperad a que se calme y luego habláis con él, lo que se pueda y que vea la sanción en ese momento. Cuando la cosa está caliente el niño no razona, pero lo mismo nos pasa a nosotros, entonces esperáis a que se solucione el problema; que vean la consecuencia un poco después, pero no mucho después; porque puede no relacionar el castigo con esa consecuencia.

Alumna2: Yo pienso que si se empezara la primera rotación por infantil costaba menos trabajo.

Supervisora: Sí ¿tú crees?, ¿por qué consideráis que es necesario primero infantil y luego primaria?

Alumna2: Porque tú estas acostumbrado a hacer juegos, ya que los niños son tan chicos que no les puedes regañar y en cambio en primaria sí se puede.

Supervisora: En infantil sí se les puede regañar pero no de la misma manera.

Alumna1: En primaria tú chilla y todos se quedarán callados, pero en infantil no le puedes chillar, ¿cómo le vas a chillar a un niño de tres años?

Supervisora: Pero, ¿por qué es necesario hacer primero infantil y luego primaria?.

Alumna1: Porque en infantil te acostumbras a tratar con los niños, a hacer juegos, que si la asamblea; y después llegar a primaria y es más fácil. Con que un día que tú observes al niño y ya sabes lo que va a hacer todos los días. En infantil no, es una semana, dos semanas e incluso tres.

Supervisora: Pero en infantil sé es más creativo.

Alumna1: Por supuesto.

Supervisora: ¿Vosotras pensáis que si hubierais hecho primero infantil, en primaria hubieras introducido otras actividades por ejemplo, pensáis así?

Alumna2: Se hubiesen hecho más juegos.

Alumna1: Pero en la medida de lo posible, porque primaria limita muchas cosas.

Alumna1: Cuando yo llegué a primaria los niños estaban fatal, sólo sabían unas cuantas consonantes.

Supervisora: ¿Qué curso era?

Alumna1: Primero de primaria. No sabían nada, los números del 1 al 9, y machacando se ha conseguido que los niños aprendan bastante.

Supervisora: ¿No estuvieron escolarizados en ed. infantil?

Alumna1: Todos menos una, y era una de las más espabiladas de la clase.

Supervisora: Pues es raro porque en los colegios de primaria se escolariza en infantil, porque por ejemplo en el Colegio España había un primero de primaria donde había una clase en la que metieron a los niños que no habían estado escolarizados en infantil; y la clase iba muy mal porque tenían que empezar desde cero. En cambio los que estaban escolarizados entraban en primaria sabiendo otros contenidos.

Alumna1: Estos niños son un poquito torpes, la profesora de infantil nos lo dijo. Las actividades del libro Girasol teníamos que hacerlas todas en la pizarra porque los niños no se enteraban. Como tú le digas al niño que lo haga solo se ríen de ti.

Supervisora: ¿No le dabais otro tipo de ejercicios?

Alumna1: Sí, los míos hacían su copia, yo les daba fichas de lengua, otra ficha de matemáticas y por las tardes el libro porque no hay más remedio.

Supervisora: Yo no entiendo por qué hay que hacer el libro por obligación, sinceramente. Eso es un acuerdo de colegios del que se encargan los docentes. Pero el libro es un instrumento más, o sea, es un material de apoyo, de ayuda, pero no tienes por qué tener como único material el libro de texto.

Alumna1: Yo utilicé poquísimo el libro; en el tiempo en que estuve di un tema y medio. Eran más importante otras cosas, ¡como la profesora me dijo que le que daba clases era yo!

Supervisora: Eso es una alegría. ¿Y los tuyos de segundo de primaria estaban escolarizados en infantil?

Alumna2: Uno, en el León Solá que acababa de llegar, ocho iban retrasados, los tenían que poner a leer, los números igual. Los demás niños sí, eran los que más trabajaban. Había dos que se picaban, que eran los más inteligentes; quiero más y más.

Supervisora: Eso, hay un problema con los niños que tienen un nivel superior a los demás; muchas veces nos olvidamos de esos niños y pueden ser muy problemáticos, pero con una buena atención eso no sucede. Nos olvidamos de esos niños, al igual que de los niños que están por debajo del nivel y muchas veces nos dedicamos a los que tienen un nivel medio ya que son la mayoría de la clase, pero no os olvidéis nunca de los que piden más, porque luego esos niños se aburren en clase si tú no les das más; por lo que pueden llegar al fracaso escolar al igual que los que tienen dificultad de aprendizaje. Cuando estéis en las prácticas, siempre que unos niños pidan más tenéis que dárselo; porque, ¿sabéis lo que pasa?, que pueden crear problemas de disciplina. La atención a la diversidad es muy complicada, sobre todo cuando hay muchos niños, pero se tiene que hacer si hay dos niños que piden más y otro dos que piden menos; tenéis que atenderlos igualmente y no se os olvide nunca, porque os pueden presentar problemas en el aula, como el fracaso escolar si no están bien atendidos. Y con los musulmanes ¿veis alguna diferencia?. Hay una en tu clase, la que ha llegado hoy y se le ha caído el saco de patatas.

Alumna1: A..

Supervisora: No sabe hablar español, ¿y eso lo estáis trabajando?

Alumna1: Se intenta hablar con la niña, se le pregunta y algunas veces te contesta y otras veces no, pero también pasa con S. y U.

Supervisora: Ese tema que tenéis que trabajarlo, ¿tú tienes muchos musulmanes en el aula?

Alumna2: No, sólo dos.

Supervisora: ¿Hablan el español bien?

Alumna2: Sí, lo hablan bien.

Supervisora: Tú no tienes ese problema, por ejemplo, en infantil del León Solá los niños no saben hablar español.

Alumna2: Sí, pero en segundo de primaria ya saben.

Supervisora: En segundo no; pero en infantil yo tuve que ver una práctica; tuvo la ventaja de que era musulmana y fue una gran ventaja, porque los niños hablaban chelja. La maestra no tenía idea del chelja y los niños se pitorreaban de la maestra como querían, pero llegó esta chica que es musulmana y le ayudó mucho. Trabajaba los conceptos tanto en español como en chelja, para que supieran los conceptos en los dos idiomas, y fue una gran ayuda para la maestra. El tema del chelja es un problema que ahora no lo tienes, pero te lo vas a encontrar, seguro. Y tú, C. como lo tienes es un problema que lo tienes que trabajar, para reforzarle los conceptos en español.

Alumna1: Entender, sí que lo entienden. S. tenía que hacer una ficha del libro, tenía que pintar un plato y luego un tenedor, el plato era un círculo. S. ¿dónde está el círculo?, ¿esto es un círculo?. Y me contestaba que sí. Y le pregunto ¿de qué color es el tenedor?. Y me contesta “amadillo”.

Supervisora: Ten en cuenta que luego en su casa no se refuerza el castellano porque hablan en chelja.

Alumna1: Yo recuerdo que una vez me vino J. llorando, le pregunté que le pasaba, y me contestó que su hermanito le había hecho un “jarrato” en el cuaderno. Yo le pregunté a la profesora que qué significaba esa palabra y no lo sabía por lo que miramos en su cuaderno y era un garabato. Le preguntamos que por qué lo decía así y era porque en chelja se decía “jarrato”.

Supervisora: Pero es un problema que depende del colegio. En Los Reyes Católicos es un problema que no existe, pero en el León Solá, sí.

Alumna1: Y también en el Mediterraneo.

Alumna2: Hay cursillos para hablar chelja.

Supervisora: ¿Pensáis que es bueno que sepamos hablar chelja?.

Alumna1: Yo pienso que sí, porque muchas veces cuando me enfado me dicen cosas y pienso que si supiera lo que me están diciendo por lo menos me defendería.

Supervisora: Yo es una cosa que siempre definiendo, lo que pasa es que hay gente que a la que no le gusta. Vosotros sabéis que en Melilla aprender chelja lo ven una burrada.

Alumna2: Por lo menos aunque no sepan el idioma con perfección pero por lo menos saber desenvolverse.

Supervisora: Sí, además se pitorrean de los maestros.

Alumna2: Con los maestros de infantil sobre todo.

Supervisora: Creo que sería una buena idea y se realizan muchos cursos. Si un niño te habla los dos idiomas vale, pero si te hablan sólo uno y chapurrea el otro es complicado entenderte con el niño. Si ellos no entienden lo que tú dices, y tú no entiendes lo que ellos dicen, pues será un verdadero problema. Nos liamos y poco proceso de aprendizaje vamos a hacer. ¿Vosotras os acordáis de lo que habéis hecho el lunes, martes, miércoles, jueves y viernes, es decir, los días de la semana?. ¿El lunes hubo alguna actividad o alguna conducta de algún niño?

Alumna2: Tuve el apoyo, que eran las fichas. Hicieron una ficha que tenían que colorear con una esponjita y juntarlas. Otra ficha con pegatinas y decoramos una casita.

Supervisora: ¿Hacéis toda la semana el mismo tipo de actividad?, ¿lleváis un orden?

Alumna2: Yo el lunes hago una actividad diferente a la del martes, pero en Música la semana pasada, como se acabaron las clases a las once, pues ya no la di y la tuve que dar dos días a la

semana, como yo quiera, pero dos días.

Supervisora: ¿Tú te la puedes organizar?.

Alumna2: Sí, como yo quiera, pero dos días a la semana.

Supervisora: ¿Llevas un orden estricto?.

Alumna2: Yo suelo hacer la asamblea.

Supervisora: ¿Eso lo haces todos los días?

Alumna2: Sí, la asamblea, las fichas, el recreo y después otra ficha con algo; luego desarrollamos psicomotricidad u otra cosa.

Supervisora: Y tú, C..

Alumna1: El orden es lo único que siempre es igual y la asamblea, lo demás se cambia.

Supervisora: ¿La ficha está relacionada con el tema?.

Alumna1: Suele estarlo. Por ejemplo hoy la ficha ha sido de una casita con pajaritos, y había que pintarlos de arriba abajo, o de si está relacionado con el concepto. Lo demás sobre la marcha, yo siempre tengo una actividad preparada cuando vemos que los niños no la van a hacer porque están con la plastilina o con los juguetes.

Supervisora: Pero eso lo planificáis durante la semana, ¿cuándo lo planificáis con la maestra?, ¿os sentáis con ella?.

Alumna2: Yo como tengo a M. J. voy viendo lo de toda la semana. Lo que pasa que con la huelga y con la Navidad y prácticamente las prácticas se acaban la semana que viene. Teóricamente no se programan fichas.

Supervisora: Pero tenéis que ir.

Alumna2: Pero las fichas no se programan, ¿no?

Supervisora: Los niños en esa semana están liados con las actividades de la Navidad. En los colegios en los que he estado viendo a mis prácticos, los niños no tiene clase ni cinco minutos, están en el patio, en el teatro, están sin parar. Pero esa semana vosotros no tenéis que ir por obligación, aunque yo os aconsejo que vayáis, porque las maestras lo tienen mucho en cuenta. Ahora no tenéis que estar preparando las fichas, eso no, porque esa semana no os corresponde. Allí sí tenéis que llevar al niño al teatro, que adornar las clases. Os tienen que ver allí como si tuvierais el horario escolar, porque eso lo valoran mucho. No tenéis que planificar ya que los niños están dislocados.

Alumna2: Fichas sólo quedan por hacer para el lunes y el martes porque ya la semana que viene no hay nada, o sea, tres días. Yo hablo del árbol de Navidad, del nacimiento, del Belén.

Supervisora: Lo que pasa es que la Navidad se da a la bulla, pero no pasa nada porque le expliquéis la Navidad, y hagáis las cosas con tiempo.

Alumna2: Yo me pongo a cantarle villancicos.

Supervisora: También, ¿pero eso lo tenéis que consultar con las maestras?.

Alumna2: El otro día para la programación de la Navidad estuvimos las tres.

Supervisora: ¿Os dejan libertad para programarla?.

Alumna2: M. J. me ha dicho que cuando quiera puedo empezar a decorar la clase y todo eso.

Supervisora: Yo creo que lo primero que deberíais hacer es explicarle un poquito, es decir por qué se hace y aprovechar para introducir alguna transversal, ¿la introducís?.

Alumna1: Por ejemplo, la educación medioambiental.

Alumna1: ¿Qué actividad hacéis?

Alumna1: Que recojan la basura en clase, les decimos “hay que dejar la clase bonita y limpia y le cantamos una canción del basurero”. Con el patio lo mismo. La ed. para la paz, cuando vemos a algún niño pelearse y la Ed. para la Salud. La semana pasada yo llevé colonia, un peine, el cepillo de dientes; y les dije que eso se tenía que hacer todos los días: ducharse, lavarse los dientes y peinarse, se lo pasaron pipa.

Supervisora: ¿Os cuesta trabajo meter esos temas?

Alumna1: No, para nada.

Supervisora: Y tú, ¿los introduces?.

Alumna2: La Ed. Ambiental, lo de la basura y la Ed. Paz. Lo que pasa es que se produce y tú no te das cuenta.

Supervisora: En realidad son temas que, aunque lo tenéis que tener programado van surgiendo, sobre la marcha, pero los temas transversales lo tenéis que introducir; son temas muy importantes, igual que leer y escribir; en infantil es relativamente fácil introducirlos, pero en primaria ya surge el problema. En infantil es fácil, además podéis introducir el tema de igualdad y oportunidad de sexos, cómo el tema de los juguetes y las diferencias de un sexo de otro. Por ejemplo, yo una de las que tuve: hice el tema del mercado, y me encantó cómo introdujeron el tema de la igualdad de sexo, porque iban tanto las niñas cómo los niños con su dinerito y su cestita al mercado. Son temas que en infantil se pueden introducir muy bien, ¿a que en primaria no habéis introducido tantos temas transversales?.

Alumna1: Sí.

Supervisora: ¡Qué alegría! ¿Cuáles?

Alumna1: Ed. paz y la salud.

Alumna2: En la semana alegre se hacían esas actividades, y los niños todos los días salían a lavarse los dientes y las manos.

Supervisora: Esos temas se trabajan mucho. ¿La ed. cívica la habéis trabajado?, quizás se trabaje con más mayorcitos. En el colegio España se ha estado explicando cuándo se debe cruzar por el paso de peatones, el semáforo.

Alumna2: A nosotros nos ha dicho M. J. que el tema de la Navidad incluye la e. d. vial. Cuando los niños dicen que quieren una bicicleta, pues le damos una serie de pautas.

Supervisora: Eso sí lo he visto. En los Reyes Católicos se cortaba la calle y se ponían la policía en los pasos de peatones, sus semaforitos y los niños iban con sus bicicletas. La verdad es que está bien incluirlo ya que los niños se piden en Reyes la bicicleta. ¿Observáis alguna diferencia cuando llega la hora del recreo y después, en el comportamiento de los niños, la motivación que tengan?.

Alumna1: Después del recreo viene fatal, están muy dislocados, no hay quien los siente.

Supervisora: ¿Qué hacéis para sentarlos?. ¿Tú también los has notado dislocados?.

Alumna2: No, nosotros les decimos que los ruidos los dejen fuera, según el cuento que le contemos, les decimos que va a venir algún personaje malo si no se callan.

Supervisora: ¿Qué actividades le metéis para que se relajen después del recreo?

Alumna1: En la asamblea se cuenta un cuento, cantamos canciones.

Supervisora: ¿Notáis un cansancio en los niños?, ¿qué actividades les hacéis?, ¿vosotros tenéis jornada continua?. Las dos ¿verdad?.

Alumna2: El otro día haciendo música y psicomotricidad, yo estaba sudando y los niños querían más.

Supervisora: Pero tú a última hora, ¿no notas más cansadillos a los niños?, ¿tú sí?.

Alumna1: Yo sí, los noto más cansadillos, tienen ganas de hacer otras cosas. A lo mejor les meto fichas para que pinten o hacen algún juego o juegan un poquito con la plastilina.

Supervisora: A última hora los tenéis que mover un poquito y así las madres os lo agradecen.

Alumna1: Muchas veces nos ponemos a jugar a la noche y nos subimos en la colchonetas. I. hace de padre y nos levantamos hacia la nevera porque hay pastelitos y los queremos coger. Se lo pasan muy bien.

Supervisora: ¿Vosotras notáis el cansancio?

Alumna1: A lo mejor el lunes o el martes no, pero el jueves y el viernes el cansancio ya se nota; están agotados.

Supervisora: ¿En ellos se nota la diferencia de lunes a viernes?.

Alumna1: En primaria yo la he notado; sobre todos los lunes estaban fatal, los martes empezaban

a tranquilizarse y estaban bien hasta el jueves por la mañana que no hay quién los aguante.

Supervisora: Todo eso nos pasa hasta nosotros, cuando doy clase, el viernes estoy muerta. El martes es el mejor día de la semana para mí, porque el lunes coges energía pero el viernes no estás. Algo que queréis comentar de primaria o de infantil. Realmente ¿os cambiaríais de especialidad?

Alumna1: No, pasas mucha alegría.

Supervisora: Yo conozco a alumnos que han estado en primaria y no es su especialidad y han echado de menos, les gustaría volverse a primaria.

Alumna1: Te vas con mucha pena porque les coges mucho cariño, pero en infantil es otra cosa.

Supervisora: ¿Consideráis bueno que paséis por primaria?

Alumna1: Sí, y deberíamos pasar por todos los cursos. Yo he estado en un primero y notas la diferencia pero si estás en quinto o en sexto la diferencia se nota más.

Supervisora: Lo que pasa es que no hay más tiempo.

Alumna1: Yo tuve horas enteras libres, y tuve que sustituir en secundaria en el Mediterraneo.

Supervisora: Un primero de primaria no tiene nada que ver con un primero de secundaria; lo que pasa que no hay tiempo, eso llevaría mucho tiempo. Luego echaréis mucho de menos las clases. Creéis que habéis aprendido mucho y es verdad. ¿Pensáis que habéis puesto en práctica todo lo que os hemos enseñado aquí?.

Alumna2: No mucho.

Supervisora: Eso es lo que creéis, pero no es verdad ¿y tú que opinas?.

Alumna1: No lo sé, depende.

Alumna2: A lo mejor, como los temas transversales, es decir, que no lo sabes y lo estás aplicando sin darte cuenta.

Supervisora: Que lo hacéis y no os dais cuenta. Fijaos, toda práctica tiene una teoría y todo lo que estáis viendo en los niños lo habéis estudiado en Psicología Evolutiva. Todo lo que estáis aplicando se ha estudiado en la base teórica, lo que pasa es que lo estudiáis todo de memoria y os aprendéis las cosas para los exámenes y razonáis muy poco lo que habéis aprendido, os aseguro que habréis puesto en práctica muchas más cosas de lo que vosotros os creéis pero no os habéis dado cuenta. Todo lo que os hemos enseñado lo habéis practicado; y a parte, con la práctica, que es cuando os surgen los problemas, que te surgen las situaciones... claro, no os podemos enseñaros cada situación; porque cada aula es un mundo y en un aula, a lo mejor, tú tienes un problema que ella no tiene y quizás en una clase hay cincuenta problemas que vosotros no os los vais a encontrar en la vida. Realmente, sí estáis poniendo en práctica lo que habéis estudiado.

Alumna2: Para mí cuando se aprende es el día a día.

Supervisora: Para ti y para todo el mundo, donde se aprende más es en el aula y viendo.

Alumna1: Ver los problemas que te encuentras.

Supervisora: Pero vosotros imaginaos que os metierais en la clase sin ninguna preparación didáctica, cómo hay que programar, qué niño os vais a encontrar, cómo se organiza el aula. ¿Qué os parece tener las prácticas en el primer cuatrimestre?.

Alumna1: En mi caso bien, pero cuando yo he llegado en noviembre los niños están adaptados. Tú imagínate si llegas a una clase a principio de octubre con los niños llorando.

Supervisora: Pero bueno eso es lo que os vais a encontrar en el aula cuando empecéis.

Alumna2: Pero en infantil la mayoría no están adaptados, muchos lloraban.

Supervisora: Cuando vosotros empecéis a trabajar, los niños en infantil os los vais a encontrar llorando como mocos. La idea era un poco que vierais en el primer cuatrimestre el proceso de adaptación de los niños en el aula.

Alumna2: Cuando yo llegué los niños estaban adaptados.

Supervisora: Pero cuando llegues a tu aula tienes que ponerle un ritmo de trabajo, una rutina y tú tienes que procurar que haya un proceso de adaptación en el aula. Realmente tu realidad va a

ser un principio de curso, un septiembre. Cuando tú empieces a trabajar en un colegio no vas a entrar en un febrero, aunque si te llaman para una sustitución, sí. Te vas a encontrar con llorones, con los que quieren estar con su madre. Entonces la idea era un poco que aprendieras el proceso de adaptación en el aula. Si no funciona, ni a la maestra no le gusta, pues, no pasa nada, todo es evaluable y cambiabile.

Alumna2: Yo prefiero la primera a la segunda.

Supervisora: ¿Preferís la primera rotación?

Alumna2: Muchos profesores piensan que las prácticas en febrero son mejores.

Supervisora: Sí, eso es lo que dicen muchos maestros, otros no. Lo que pasa es que es mejor para la comodidad del maestro. Para ellos que lleguen los niños nuevos y una práctica es una molestia en el sentido de que tienen que ocuparse de la práctica y de su clase. Para el maestro es más cómodo que vosotros lleguéis cuando la clase tenga su ritmo y su rutina; porque se preocupa del práctico y ya está, pero tenéis que aprender. Son dos puntos de vista diferentes, el vuestro y el del maestro que está en el aula. Todo esto se comentará y si hay que cambiarlo se cambiará.

Alumna2: Es que no podemos hacer nada sin un profesor de apoyo.

Supervisora: Pero para eso están los apuntes, para repasar y para eso están los profesores o tutor de prácticas. ¡Ya estáis como los maestros que dicen que no pueden hacer nada sin un profesor de apoyo!. Coge los recursos que tienes y lo que te suene búscalo en los apuntes.

Alumna2: Yo he estudiado mucho.

Supervisora: Preguntad al profesor, al tutor o al profesor que te ha explicado la materia. Tenéis recursos para utilizar, no solo tenéis que utilizar la memoria. Yo tampoco me acuerdo de lo que estudié en mi carrera.

Alumna1: Es verdad, yo he utilizado los apuntes, lo he hecho bastante. Para la ed. paz en primaria miré lo que yo tenía.

Supervisora: Los apuntes sirven para algo. Yo tengo los apuntes de mi carrera, y de hecho hay ciertos temas que consulto. Tenéis que consultar lo que podáis, para eso está el profesor y el tutor. Si tú te acuerdas el profesor que te explicó que sería M. C. pues se lo preguntas.

Alumna1: Yo recuerdo que eso lo daba S..

Supervisora: Yo también lo doy en otras asignaturas, pero conmigo no lo habéis dado.

Alumna2: Sí cuando yo lo miro me acuerdo.

Supervisora: Yo he utilizado un bastón en la clase de Orientación y gestión para explicar el concepto de grupo. Los alumnos daban una serie de ideas y descartábamos lo que no nos valía, eso es hacer una cosa en grupo. Luego las hemos juntado y les he dado las definiciones de los libros. El resultado fue que al compararlas eran parecidas. Lo podéis utilizar perfectamente con los niños y en este caso con la Navidad.

CASO 3

GL. 2

Supervisora: Las cosas que yo vaya diciendo las podéis ir anotando aquí. Esto se lo tenemos que dar a P. ; lo anotáis en un papel que os sirva de guión para el trabajo de observación. Alguna cosa que yo os diga; pues, me decís: “En mi aula esto sí se podría aplicar”, me contáis lo que sea. “En mi aula no se podría aplicar”, con las circunstancias que vosotras me contéis. Id anotando lo que os apetezca, P. os da libertad para que apuntéis lo que os apetezca. Tenemos que leer esto, y esto si no nos da tiempo a leerlo..., ¿Os vais de vacaciones?

Alumna 1: No, yo no.

Alumna 2: No.

I. Si os doy alguna parte teórica para que la leáis en vuestra casa, ¿os importa quedar conmigo otro día para hacer esto, aunque sea en vacaciones?. En un ratito, no hay ningún problema. Seguimos con el tema que vais a tratar de la disciplina, ¿estáis de acuerdo?. Lo vais a utilizar como trabajo de observación, además yo creo que es un tema que le preocupa bastante a la gente. Primero, os quiero preguntar un poco: ¿ Pensáis que vuestra aula tiene problemas graves de disciplina?.

Alumna 2: Graves lo que se dice graves, no. Pero hay dos o tres niños que se notan en la clase. Son más malos de lo normal.

Supervisora: ¿Y tú?.

Alumna 1: No. Graves, graves no.

Supervisora: ¿ Qué creéis vosotros que causa esos problemas graves de disciplina?. Pensad vosotros antes de que yo vaya diciendo temas que pueden causar el motivo de indisciplina en el aula; ¿ qué pensáis vosotras que puede causar?.

Alumna 1: Que los tienen muy mimados en sus casas. Tiene tres años y algunos para llamar la atención.

Alumna 2: Pues en mi clase igual, los niños están muy mimados y las madres se quieren poner muy bien puestas: “Pues el niño en mi casa no está mimado”; y se nota... Hoy uno ha llegado a clase, estábamos en la puerta del colegio y llega arrastrándose por el suelo y llorando, que no quería entrar al colegio, que no quería entrar. Le preguntamos a la madre y la madre me ha dicho que es que le ha puesto unas botas que al niño no le gustaban; entonces ha dicho, ahora la voy a liar.

Supervisora: Y vosotras, ¿ Quién creéis que influye más en este tipo de comportamiento: los padres?. ¿ El colegio creéis que puede hacer algo?. ¿ O el colegio puede hacer poco?, en la relación que se establece entre la madre y el niño pequeño. ¿ Pensáis que las horas que pasan en el colegio son suficientes para modificar su actitud, o que lo que vosotras hacéis, cuando llega a la casa se derrumba?.

Alumna 1: Yo creo que gran parte, sí. El colegio les influye, pero después llegan a la casa y hacen lo que les da la gana.

Alumna 2: Tiene que haber una coordinación entre los padres y el colegio. Si en el colegio se les impone a los niños unas ciertas normas lo normal es que en su casa tengan las mismas normas. Si no los niños no lo hacen bien. Si en el colegio se les dice: “No te subas a la mesa que te puedes caer y te puedes hacer daño”, y en su casa el niño se sube a la mesa y los padres no le dicen nada... En mi clase hay un niño de cuatro años que el año pasado le metió un guantazo a la profesora.

Supervisora: ¿Y cómo lo solucionó la profesora?.

Alumna 2: La profesora llamó a los padres, para decirle que qué pasaba y el niño se echó a reír, luego se enteró de que el niño está acostumbrado a meterle guantazos a todo el que quiere, porque el padre le ríe la gracia...

Alumna 1: Algunos escupen

Supervisora: Hay algunos profesores que tienen la costumbre de decir: “total, lo que nosotros les enseñemos luego en la casa lo van a hundir”; para qué vamos a estar tantas horas trabajando.

¿Vosotros pensáis que eso es cierto o que realmente contribuimos?

M1 y Alumna 2: No, no, realmente contribuimos.

Supervisora: Y la relación con los padres ¿cómo es?, ¿poquita?

Alumna 2: En mi colegio normalmente son buenas, hay madres que se interesan. Y cuando el niño se pone malo van a decirle a la profesora: mi niño está malo por esto y por lo otro, que tiene muchas ganas de ir al cole.

Supervisora: ¿Pensáis que un factor que puede ayudar en el tema de la disciplina es mejorar la relación con los padres?

Alumna 1: Sí.

Supervisora: Mejorar la relación con los padres. ¿Pensáis que tiene que haber una coordinación de normas entre los padres y el colegio?

Alumna 2: Que no estén desconectados, que den las mismas cosas

Supervisora: ¿Cómo haríais eso?. ¿Haríais venir a los padres?

Alumna 2: Yo por ejemplo haría una reunión con los padres, si no todos los meses, una cada trimestre, para ver las normas que se van introduciendo.

Supervisora: ¿Y tú?

Alumna 1: Lo mismo.

Supervisora: Yo creo en reunirnos con los padres una vez a la semana; y si vosotros establecéis normas -Que ahora vamos a hablar de eso, de una de las teorías básicas en el tema de la disciplina-; en que en el aula se establezcan normas, desde pequeñitos. Establecer normas desde pequeñitos es fundamental para que el niño sepa comportarse en condiciones y cómo deben comportarse dentro del aula. Muchas veces tenemos la costumbre de decirle: "Niño sé bueno". Pero cuando se lo decimos al niño, realmente el niño pequeño no sabe lo que significa. Muchas veces ni los mayores. Cuando les digamos algo, tenemos que decirselo de forma concreta: "Niño no pongas los pies encima de la mesa, niño no te subas en la mesa, niño no le pegues al de a lado". Son las órdenes concretas; cuando le decimos: "niño sé bueno", el niño tiene poco claro a lo que nos estamos refiriendo. Vosotras en la carrera, durante magisterio, ¿recordáis haber dado mucho el tema de la disciplina?. ¿En qué asignaturas la habéis estudiado?

Alumna 2: Con I, en Psicología y contigo también en Educación para la paz.

Supervisora: En Educación para la paz, sí, y donde realmente lo damos, en Organización y gestión.

Alumna 1: En Didáctica General también se da el tema del control.

Supervisora: Y ¿os acordáis de alguna teoría sobre el tema de la disciplina a la hora de ponerla en práctica?. No. ¿Consideráis que deberíamos dar mayor formación sobre el tema de control y dominio en el aula?

Alumna 1: Sí.

Supervisora: Consideráis que sí. Lo tendremos en cuenta.

Alumna 1: A los padres les gusta mimarlos, yo creo que si se les dice que los niños estén menos consentidos, y eso; no lo harían.

Supervisora: ¿Tú crees que no?

Alumna 1: Yo creo que no. En clase yo tengo dos que se están peleando continuamente, y la madre del niño dice que es culpa del otro, que su hijo es muy bueno.

Supervisora: Siempre es culpa del otro. Y vosotras, por ejemplo, de cuando erais chiquitillas no os acordáis, ¿pensáis que los padres consienten más a los niños ahora que antes?

Alumna 1: Sí, les dan todo lo que piden. Tampoco hay mucha diferencia.

Supervisora: Quizás si haya diferencia entre la infancia nuestra y la de nuestros padres. Pero la infancia muestra, y vosotros que sois más jóvenes que yo...

Alumna 1: Antes los niños pedían menos. Yo no pedía tanto ni era tan llorona porque no se me diese una cosa.

Supervisora: ¿Seguro?. Yo creo que eramos iguales.

Alumna 2: Es que tú eras muy buena de pequeña

Supervisora: Yo creo que lo de pedir, los niños siempre piden lo mismo.

Alumna 1: Pero si no te lo daban eras más conformista antes.

Supervisora: Yo creo que no, eres como te educaron tus padres. Eso depende un poco de cada familia. En el tema... Vosotras sois las que estáis trabajando ahora mismo en infantil, pero habréis escuchado hablar que los niños en secundaria tienen muchos problemas de disciplina, de control en el aula, etc., etc. . ¿Pensáis que los niños de esa edad se portan peor ahora que los de antes?.

Alumna 1: Sí.

Alumna 2: Yo creo que sí. Antes había más respeto a los profesores, se tenía más miedo; porque tú sabías que si a tu casa llegaba una queja del colegio o del instituto, se te caería el pelo; tu padre, vamos. Hoy en día a un niño le dice el profesor que quiere hablar con su padre y el niño se echa a reír. Tú quieres hablar con mi padre, mi padre es el que te va a poner a ti bien.

Supervisora: Esa es la queja que tienen todos los profesores de la etapa de secundaria, en el curso en que yo doy de conflictos decían que el alumno le ha perdido el respeto al profesor. Realmente yo no creo que sea eso, el profesor se tiene que labrar y trabajar su propio respeto. Me decía un alumno a mí que él cuando era pequeño les había hecho perrerías a los profesores, los profesores que se lo habían permitido, había seguido haciéndoles perrerías, pero si no lo permiten...

Alumna 1: Ellos saben con quien...

Supervisora: Ahora hay muchos profesores de la etapa de secundaria a los que los alumnos no le toman el pelo, le tienen respeto. Siempre hay casos que no le tienen respeto absolutamente a nadie. Una de las causas que provoca indisciplina en el aula es la actitud que tenga el profesor. Si tú le consientes al niño excesivas cosas o no solucionas los conflictos con el alumno de forma correcta o dejas pasar el conflicto sin solucionarlo, probablemente el conflicto va a volver a aparecer y si no pones la medida, medida no significa que tengamos que imponer un castigo, eso olvidadlo. Siempre que se dice medida parece que se habla de castigo, lo primero es que ya no se llama castigo, ahora, se le dice, en términos de organización, sanción o corrección. Los nombres han cambiado, quizás en el ámbito coloquial se dice castigo, en el ámbito organizativo se dice sanción o corrección. A las cosas hay que ponerles medida, pero las medidas no tienen que ser drásticas ni negativas, las medidas para solucionar el conflicto, que ahora veremos aquí, son dialogar con los alumnos, no dejar que te pierdan el respeto. Yo creo que depende mucho de la actitud del profesor. En vuestro caso ¿pensáis que la actitud con el alumno a la hora de resolver el conflicto es la correcta?. ¿Sí?.

Alumna 2: Cuando hay un conflicto en la clase tú intentas solucionarlo de la mejor manera posible.

Supervisora: A ver si se os ocurre un ejemplo.

Alumna 2: Cuando se pelean dos niños. Este le ha quitado un juguete al otro. Mi solución es quitar el juguete y digo: "El juguete es para los dos, y ahora jugáis los dos juntitos con el juguete". Me los llevo a mi lado y están los dos jugando con el juguete. Cosas así. Cuando un niño le pega a otro lo primero que le decimos es: "Si vuelves a pegar, contigo no voy a jugar". Me gusta coger al niño que le ha pegado y decirle: "Pídele perdón, dile que no le vas a pegar nunca más y que vas a ser su amigo", y cosas así.

Supervisora: ¿Y tú?.

Alumna 1: Que le pida perdón y eso, pero después se vuelven a pegar. Eso dura un ratito, pero una solución, solución, no.

Supervisora: Fijaos. Las teorías dicen que hay cinco formas de resolver el conflicto, -una secuencia general, esto si queréis os lo podéis llevar y lo tenéis como información teórica-, cinco formas: la negociación, la transacción, el enfoque judicial, la conciliación y mediación. ¿Lo habéis escuchado alguna vez?.

Alumna 2: Negociación, sí.

Alumna 1: El de conciliación también.

Alumna 2: El de mediación me parece que sí.

Supervisora: Os explico lo que es: Negociación es como la palabra dice, cuando dos personas, tres, cuatro, lo que hacen es negociar la solución del conflicto. La negociación y la transacción van muy unidas, siempre generalmente aparecen unidas y la transacción es negociar el conflicto pero con la diferencia, de que en la negociación las dos partes se llevan el mismo tanto por ciento del conflicto. Si tenemos cuatro bolígrafos y decimos dos para ti y dos para ti y se llevan la misma parte. En la transacción se negocia pero hay uno que pierde los cuatro bolígrafos pero sabiendo que luego los recupera. Qué pasa con la negociación y la transacción, es fundamental una empatía entre las personas; y la empatía, ¿sabéis lo que es?, Es la capacidad que tienes para la conexión con otras personas y eso es lo más difícil. Negociar es difícil porque es muy difícil comunicarse en condiciones con todo el mundo. Algún día os pasará y os daréis cuenta de que hay gente con la que no podréis comunicaros por cualquier cosa.

Alumna 1: Hay gente con la que te comunicas mejor y gente con la que no.

Supervisora: Exactamente. Hay...

Alumna 1: Hay gente con la que conectas y gente con la que no. Hay gente con la que haces migas demasiado pronto y otra con la que no.

Supervisora: Eso es la empatía. El poder conectar con la gente es lo que llamamos empatía. Para trabajar estos dos tipos de solución de conflictos, hay que trabajar dinámica de comunicación. Hay que trabajar con los alumnos el saber escuchar, lo que se llama la escucha activa. La escucha activa es cuando yo sé escuchar a la otra persona, lo comentábamos el otro día en clase, es difícil escuchar a la gente, nos creemos que es fácil, pero escuchar es difícil. Porque hay veces que nos aburrirnos, hay veces que no tengo ganas porque no me interesa, porque nos cansamos, porque miramos a otro lado, no miramos a la cara y eso dificulta la comunicación. ¿Con los niños de infantil de vuestra clase vosotros pensáis que podríais trabajar alguna técnica de comunicación para que pudieran negociar?. Pensadlo.

Alumna 1: Sí, por ejemplo la de los juguetes, que a lo mejor dicen que uno tiene más que otro, o que este me ha quitado el mío. A lo mejor tiene uno un puñado y el otro uno nada más; pues, repartirlo.

Supervisora: Eso no es negociación y transacción, eso es mediación. La negociación es cuando yo tengo un conflicto contigo y lo que hago es discutirlo contigo, cuando hay dos niños en el aula y tienen un problema entre los dos lo que se hace es que ellos dos solucionen el problema. Evidentemente lo que se hace es empezar por la mediación. La mediación es cuando hay alguien que se mete en medio para mediar. Cuando vosotros como maestras os metéis en medio para solucionar el problema, que es lo que hacéis generalmente. Entonces qué pasa. Cuando vosotros os metéis en medio es para resolver el problema y para que ellos sean capaces la próxima vez de negociar; por ejemplo, el ejemplo lo tuve en tu clase, cuando me senté con ellos a jugar. Se pusieron todos así a mogollón. A lo que yo estaba jugando era un juego entre dos y se me vinieron cuatro o cinco a jugar, lo que les dije fue: “Este juego es muy pequeño para jugar tantos, así que lo que vamos a hacer es que van a jugar ellos dos porque son amigos”. Yo ahí, lo que estaba haciendo es mediación. “Y luego jugáis otros dos que seáis amigos también”, la primera vez no funcionó siguieron jugando cinco pero la siguiente vez yo no permití que jugaran más de dos, dije que la norma de juego era jugar sólo dos que fueran amigos. Yo me fui y dejé a los dos solos, jugando, y entre ellos dos siguieron jugando y se apañaron. Yo les dije: “Uno coge la ficha y el otro pone la ficha en el tablero”. Me quedé un rato porque son niños muy pequeños y yo les dije eso y una cogía la ficha y se la daba. Cuando yo vi que estaba encarrilado me fui y los dejé negociar. Entendéis un poquito la negociación y la mediación. Pensáis que lo podéis usar en las clases de infantil. La mediación sobre todo. Otro ejemplo que se os ocurra aparte de con el juego
Alumna 2: Con la “plasti”. Le das “plasti” a uno a otro, yo quiero la “plasti” de éste porque es un

poquito más grande; y les digo que son las dos iguales, vamos a hacer bolitas con tal de que se conformen. Pero con la “plasti” es exagerado.

Supervisora: Pensad siempre que en la mediación consiste en que luego ellos sepan negociar, no sólo solucionar el conflicto en ese momento sino que ellos sepan negociar sin necesidad de que estés tú delante. Con los niños pequeños es muy complicado, tendrás que estar tú en medio.

Alumna 1: Estaba pensando que ni con las fichas, ¿o se puede?, ¿tú los dejas solos?.

Supervisora: Con que tú tengas que estar delante esas mediando. El objetivo es que tú sepas la próxima vez que vayan a coger el juego que se acuerden que se jugaba entre dos. Uno coge la ficha y el otro la pone.

Alumna 2: Los niños muchas veces en el rincón de los juguetes cuando están con la cocinita, se ponen dos o tres, en los jueguecitos que hay de madera que son el supermercado, la cocinita, siempre son los mismos, ellos se reparten los platos y ni se pelean ni nada.

Supervisora: Ahí tienes que ellos mismos hacen la negociación a la transacción. La transacción es que en un momento uno rechace algo pero luego lo coja. Ese tipo de solución de conflictos la hacemos todos normalmente a lo largo de nuestra vida. Si os dais cuenta en vuestra vida diaria estáis continuamente negociando mediando o transigiendo aunque no sepamos que se llame así. La conciliación y la mediación son más o menos lo mismo. Cuando media alguien para conciliar. El enfoque judicial es cuando interviene alguien que es externo al conflicto. Cuando vosotras estáis haciendo la mediación en el conflicto sois externas al conflicto en concreto, pero sois las maestras de los niños, realmente estáis metidas dentro de lo que es el contexto del aula y sabéis por qué se originan las cosas. Lo del enfoque judicial, consiste en que cuando una niña le pega una torta a otra y tiene que venir el jefe de estudios a hablar con ella. ¿Vosotras pensáis que en vuestro caso se puede utilizar el enfoque judicial en el aula?.

Alumna 2: Yo creo que no

Supervisora: ¿Y por qué?.

Alumna 2: Porque no hace falta que venga una persona ajena a la clase. La profesora puede arreglar el caso.

Supervisora: Pensáis que son muy pequeños. El tipo de conflicto que van a dar los niños de vuestra clase no da lugar a utilizar el enfoque judicial. Ya en Primaria sí se puede utilizar. Cuando hay algún niño que hace alguna gamberrada especial, tiene que venir el jefe de estudios y tiene que venir el director, cuando hay que llamar a los padres para que intervengan en la solución del conflicto. Vosotros utilizáis sobre todo la mediación con el objetivo de llegar a la negociación. Y mediación y conciliación. Para el enfoque judicial son muy pequeños. Estamos con la Secuencia general para resolver conflictos en la escuela. Cuando se está tratando el tema de la disciplina, evidentemente se está tratando el tema del conflicto, pero no entendáis el conflicto como algo negativo, sino que el conflicto hace que la gente evolucione y todas las teorías dicen que hay que enseñar a los alumnos desde pequeños a resolver conflictos. ¿Por qué?. Muchas veces, quizás los vuestros son demasiado pequeños, pero ya vienen a la escuela, ya vienen con una historia de cómo resolver los conflictos. Vosotras me lo acabáis de decir, están muy mimados, están muy consentidos, todo lo que los niños quieren las madres y los padres se lo dan y ahí les enseñan a que lo que quieran lo obtengan y ya tienen resabido como resolver un conflicto suyo: él quiere esto y él lo tiene. ¿Qué pasa?, llega al aula, tiene que convivir con muchos niños más y tiene que compartir. Realmente ahí le surgen al niño muchos conflictos. En unas casas lo solucionan de esa manera y en otras no. Todos los padres consienten a sus hijos al cien por cien.

Alumna 1: Te dicen: “¿Dónde está el puzzle que quiero?. Quiero el del cerdito”, tienen muchos puzzles, uno quiere éste. Tú vas cogiendo y el que le toca le toca, no miras, si no te vuelves loca.

Supervisora: Es que están acostumbrados a eso. Muchos son hijos únicos.

Alumna 1: Como no les dé el que quiere no veas.

Supervisora: Para que veas como vienen enseñados sobre esas cosas. Vienen con una historia de

solución de sus propios problemas. Las teorías dicen que la escuela tiene que enseñar a resolver sus propios conflictos y da ciertas fases: la primera definir claramente el conflicto. Te tienes que poner a trabajar con el alumno para que sepa cuál es el conflicto que tiene. Muchas veces no se solucionan los conflictos porque no se sabe cuál es el problema. La segunda fase dice que se establezcan cuáles son los objetivos y se ordenen por su importancia: ¿qué vas a conseguir con este conflicto?; diseñar las posibles soluciones. Este conflicto es éste. ¿Qué vamos a conseguir con esto? ¿Cuáles son las soluciones para arreglarlo?. Elegir las soluciones y valoralo. Es una secuencia que hacemos en la vida cincuenta mil veces. Es una secuencia que nos puede resultar extraña; cuando arreglamos un problema en la vida personal no nos ponemos esta secuencia. Nos sentamos, reflexionamos sobre cuáles son las alternativas, las soluciones, elegimos una y la llevamos a la práctica. Luego la evaluamos, no nos sentamos a hacerlo pero la evaluamos. ¿Pensáis que esta secuencia la podéis llevar a cabo con los niños de vuestra clase?.

Alumna 1: Sí.

Supervisora: A ver, explicadme un poquito más. ¿Pensáis que os podéis sentar con los niños, que ellos entiendan cuál es su problema y vean una solución al problema?.

Alumna 2: Es difícil, pero se puede intentar

Supervisora: Es difícil pero se podría intentar.

Alumna 2: Un día que estén calmaditos que tú veas que están con ganas de escuchar. Te puedes poner en la asamblea y les dices que los juguetes son de todos y que no hay ningún juguete especial de cada uno. Que todos pueden jugar con los juguetes y que nadie puede quitarle el juguete a nadie.

Supervisora: Pero no os tendríais que quedar ahí, porque si trabajáis esta secuencia lo que ellos tienen que ver qué consecuencias tendría que todos los niños compartan los juguetes y que sólo un niño jugara con todos los juguetes. No sólo expliquéis que los juguetes son para todos. Ellos tienen que ver que hay consecuencias negativa y positivas a la hora de compartir o no los juguetes y que ellos mismos deben buscar una solución al problema y ponerla en práctica. Vosotras pensáis que si pudieseis trabajar la etapa de solución al conflicto... Porque no lo ponéis en práctica con algo, quizás deberíais empezar a trabajarla por parejas, con los niños de infantil, mejor en parejas que en grupos. O podéis trabajar en gran grupo, cuando tengan un poco de experiencia a la hora de trabajar. Aunque esta es una secuencia que en el libro encontraréis, la podéis modificar. Como los niños son pequeños la podéis adaptar a las características de vuestros niños.

Alumna 1: Se puede llevar algo también, como una recompensa para que se porten bien. Mi profesora les pone una estrellita y ayer, como se portaron muy bien, se la puso; hoy como se han portado más bien mal, no se la ha puesto.

Supervisora: Eso se llama técnicas de modificación de conducta, con los refuerzos, los castigos. En vuestra clase, ¿qué tipo de refuerzos se les suele dar?. Refuerzos materiales, por ejemplo regalillos, refuerzos personales.

Alumna 1: Hacer alguna actividad, ¿eso no sería?.

Supervisora: Si, algo que a ellos les pueda recompensar. Cuando se habla de modificación de conducta, es cuando se dice: "Si hacéis esto, yo hago aquello". Eso lo trabajan mucho con los cuentos.

Alumna 2: Cuando se portan bien les cuento un cuento, dos o tres los que hagan falta, pero si se portan mal me llevo la caja de cuentos y se la llevo a la otra profesora

Supervisora: En el trabajo de observación, en el tema de la disciplina me lo tenéis que meter, son técnicas de modificación de conducta que vosotras utilizáis para que los niños estén calmados o hagan una actividad que vosotros queréis que hagan. Por ejemplo hay una recompensa que a los niños les gusta mucho y es la sonrisa, no se os olvide nunca que eso son también recompensas. Que cuando hablamos de recompensa no solo son regalos y cosas materiales. Muchas veces es mucho mejor una sonrisa que le digas que bien estás, que le des un abrazo. Con los niños

pequeños este tipo de recompensa funciona muy bien.

Alumna 1: Ayer una no quería pintar, tenía una herida, le di un besito y se puso enseguida.

Alumna 2: Cuando les duele algo, yo les canto: "Sana, sana culito de rana..."; y ya más feliz

Supervisora: Son muy agradecidos los niños pequeños, en ese sentido. Cuando yo trabajaba con los niños de secundaria agradecían menos este tipo de recompensa que las materiales. Lo que pasa es que yo trabajaba técnicas de modificación de conducta con niños concretos y no en el aula. Yo era orientadora y estaba con un problema específico. Empecé con recursos como las recompensas materiales, pero las recompensas materiales tienen que desaparecer, porque si no el niño se acostumbra a que siempre que realice la acción haya una recompensa material. Están bien para un cierto tiempo, para una conducta, pero no la utilicéis de forma constante porque se acostumbran.

Alumna 2: En mi caso recompensas materiales casi nunca. A lo mejor una vez en semana o cada dos semanas le das un poquito de "plasti" en forma de bichito y los bichitos se lo damos a los niños que son buenos.

I. Una pegatinita o una cosa así, pero el tema de los regalos tuve que pararlo porque se acostumbran, necesitaban que yo les diera lápices para hacer una cosa y dije mira córtalo. Vosotras os acordáis si lo han trabajado, dandoos la recompensa a vosotros.

Alumna 2: Yo no.

Alumna 1: Yo tampoco

Supervisora: Acordaos de vuestras maestras y profesores qué tipo de recompensas han dado más en el aula. ¿Ninguna?. Lo de la modificación de conducta sí que lo habéis estudiado, habéis trabajado temas de estos, porque en psicología.

Alumna 1: En psicología y en bases.

Supervisora: Esto no es nuevo, son cosas que ya conocéis.

Supervisora: Otra cosa que pensáis vosotros que puede causar indisciplina en el aula. Hemos hablado de las normas y solución de conflictos. Algo que puede causar el motivo de indisciplina de algún alumno o alumnas en general.

Alumna 1: La imitación. En mi clase si uno se sube a la mesa, los otros también. Si uno corre...

Supervisora: Eso sí, porque, además, los niños pequeños imitan los comportamientos de los demás. ¿Por qué un niño puede estar levantándose constantemente de la mesa?. ¿Qué causas puede haber ahí?. ¿Por qué un niño no quiere hacer las actividades que vosotros le dais?.

Alumna 1: Para llamar la atención, o porque en su casa, no sólo porque esté mimado, hay algunos padres que los tienen descuidados. En unos se pasan y en otros no llegan.

Supervisora: Todos los motivos de indisciplina son motivos de los alumnos, pero hay otros motivos grandes. A vosotras, os pasa muchas veces con las actividades que realizáis. Os comenté que en una práctica las actividades que daban a los niños eran mucho más difíciles del nivel que tenían los niños. El niño se sabía y se aburría y daban la lata. Quizá tendréis que plantearos que siempre que pensáis en los motivos de indisciplina pensáis en los motivos del niño, de su madre, de su padre. Vosotros podéis ser tema de indisciplina, pensad en las actividades. ¿Vosotros pensáis que las actividades que les dais...?.

Alumna 1: Yo si veo que no entienden, por ejemplo; música, si le puedo cambiar algo que se me ocurra. El otro día cuando hice música era un pastorcillo que cuando sonaba música tenía que coger dos juguetes, uno rojo y otro amarillo en la pandereta y dejarlo en la bandeja del niño Jesús que es lo tenían que llevar. Eso lo saben hacer, uno empezó a llenar la pandereta entera y cogía más de uno. Todos lo vieron, y yo ya me inventaba y lo que veía que les gustaba lo iba modificando.

Alumna 2: Se improvisa mucho. Si tú preparas una cosa y ves que los niños no prestan atención, cambias a otra.

Supervisora: Cambias.

Alumna 1: Yo los estaba viendo y a lo mejor decía venga con esta mano cogemos...

Supervisora: Son pequeños y son más imprevisibles que otra cosa.

Alumna 2: Los míos se vuelven locos con los globos que tengo. Tengo uno rojo, y otro amarillo, cada vez que los saco se pirran. "Seño saca los globos". Les digo qué color es este, cuál es más grande y donde está el globo, arriba o abajo. Se lo pasan bomba y es la cosa más tonta que hay.

Supervisora: Pero es una actividad que les gusta, que la entienden, Sabéis que siempre que hagáis actividades debéis procurar que sean de aprendizaje significativo. Eso sí lo habéis estudiado. Ese tipo de teoría la habéis estudiado en Psicología...

Alumna 2: En todas las asignaturas.

Supervisora: Exacto. Esas teorías vosotras sin daros cuenta o dandoos cuenta las ponéis en práctica. ¿Sabéis cuando las ponéis en práctica?

Alumna 2: Yo me acuerdo que una o dos semanas antes de dar la casa, les estuve hablando de los objetos peligrosos y ya sabían ellos que no tenían que tocar ni la sartén ni la plancha ni los cuchillos. Cuando empecé a dar la casa me dije que al dar la cocina le metería otra vez los objetos peligrosos y se acordaban perfectamente.

Supervisora: ¿Qué tipo de recursos o de materiales motivan más a los niños?. ¿Qué tipo de materiales utilizáis que a los niños les llame más la atención, que estén más tranquilos y os presten más atención a la explicación?

Alumna 2: Cualquier recurso que le des en la asamblea, por muy insignificante que sea. Yo a los míos le llevé la semana pasada bolitas de papel de aluminio plateadas con una lanita blanca y los niños creen que son las bolitas estas de árbol de navidad. Los míos es que son preciosos, cualquier cosa que llesves. Hoy les he contado un cuento y yo los cuento los hago con láminas, busco láminas y se los cuento. Después de contarle el cuento quedaba un Pápa Noel que había perdido su barba, pues he llevado un dibujo de un Papá Noel muy grande con muchos regalitos y les he dicho que si eran buenos uno de esos regalos iba a ir para sus casas. Y esas cosas es que les encanta.

Supervisora: Vosotras notáis que hay cierto tipo de materiales que les llaman más la atención que otros. Sabéis que son los materiales que tenéis que intentar utilizar cada vez que le deis una explicación. ¿Vosotros creéis que las fichas motivan a los alumnos?

Alumna 2: Hay algunas que no. Porque hay veces que ven como una tontería pintar, pintar, pintar y no tienen ganas.

Alumna 1: Depende de lo que digas antes de las fichas, depende de sí les has motivado bastante, entonces sí.

Supervisora: El que les introduce, si les cuentas una historia antes de las fichas, pues sí.

Alumna 2: Muchas veces por mucho que tú les digas, si ellos no tienen ganas de trabajar...

Alumna 1: Pero si tienen algo más la ficha, como pegar espumillón en el árbol, sí.

Alumna 2: Pero colorear es que hay muchos niños a los que no les gusta. Hay dos o tres que tú ya has visto, que pintan de miedo, pero hay otros que tienes que estar diciéndole para que acaben y tienes que estar tú con ellos.

M1 Hay otros que sí han coloreado toda la mañana, no.

Supervisora: Lo que ha dicho M1, introducir algo que motive antes de realizar la ficha les ayuda. Eso es teoría que habéis estudiado vosotros seguro. Elementos motivadores que hay que introducir. Lo habéis estudiado aunque no os acordéis. Eso que estáis trabajando vosotras, son cosas que habéis estudiado, también os vais dando cuenta con el trabajo diario, lo habéis estudiado pero se os olvida. Realmente ponéis en práctica muchas más cosas de las que pensáis. Era la discusión que teníamos el otro día de que quizá habría que dar menos teoría y más práctica. El noventa por ciento de lo que hacéis es la teoría que os hemos explicado, te das cuenta después. Evidentemente, no se os puede tener todo el día en el aula.

Alumna 2: Te das cuenta repasando los apuntes. Yo últimamente he mirado mis apuntes y Digo: "Dios mío si esto lo estoy trabajando". Muchas cosas de las que estudias realmente están

relacionadas con lo que tú llevas a la práctica.

Supervisora: Otro aspecto: ¿cómo está organizada el aula?. Evidentemente todas las teorías que hay sobre organización dicen que es fundamental a la hora del trabajo cómo están organizadas las mesas, qué elementos motivadores puede haber, en infantil, sobre todo en las paredes, en las pizarras, colgadas del techo. Todas las variables que puedan incidir a la hora de dar la clase. Por ejemplo el ruido, gente que pasa al lado de la ventana, si el aula es oscura, si es luminosa, eso es lo que me tenéis que decir de vuestra clase. La distribución de las mesas, ¿pensáis que es la más idónea?. ¿cómo la trabajáis?.

Alumna 2: En mi clase la distribución está bien.

Supervisora: ¿Cómo es la tuya?.

Alumna 2: La mía está la puerta, un pasillito de entrada y después están las mesas circulares hay puestas cuatro, de cuatro niños. Y después hay una mesa que hemos puesto ahora, que son dos rectangulares unidas y ahí se sientan seis niños.

Supervisora: ¿Y cuál es el criterio para sentarlos?.

Alumna 2: No, como ellos quieran.

Supervisora: Nunca los ponéis de alguna manera...

Alumna 2: No, como ellos quieran porque nunca se suelen sentar juntos los mismos niños. Hay un problema de dos o tres que siempre se sientan solos y entonces eso sí, integrarlos en algún grupo y si no hay sitio te llevas algún niño que se siente con él.

Supervisora: ¿Y tu?.

Alumna 1: Nosotros, depende; si han venido pocos ese día, intentamos, en vez de cuatro mesas de seis niños, hacer grupitos o que sean tres mesas. Lo hemos hecho por fotos, ponemos las fotos y ellos se sientan donde ven su foto.

Supervisora: Procuráis que los grupos sean heterogéneos, porque me decís que se sientan un poco donde ellos quieren. Hay una cosa que se llama el “aprendizaje tutorial” significa que cuando hay un niño con dificultades de aprendizaje y otro que tiene menos dificultades, se pone al uno con el otro, que el que no tiene dificultades le explique al otro es beneficioso, porque le explican con sus palabras. ¿Eso lo podéis utilizar en vuestra aula, o lo estáis utilizando?.

Alumna 2: Sí, se puede utilizar

Supervisora: ¿Lo habéis utilizado o no?.

Alumna 2: En mi caso como se pueden sentar con quien ellos quieran la verdad que no mucho, pero te das cuenta dentro de un mismo grupo los cuatro niños que se han sentado en una misma mesa, hay una que le explica la ficha a los demás que no se han enterado. En mi clase K, yo explico una ficha, y ella repite las cosas veinticinco mil veces, para saber qué tienen que hacer, y a lo mejor no se enteran y K los corrige. Ayuda a pintar a sus compañeros.

Alumna 1: En mi clase hay un niño al que le gusta mucho pintar y corrige a todos los demás. Si se ayudan se unen tres que saben dibujar y ayudan a que los otros tres lo hagan mejor.

Supervisora: Eso tiene una base teórica, es porque ellos muchas veces entienden mejor lo que se les explica con su mismo vocabulario; porque hay veces que no adaptamos nuestro vocabulario a su vocabulario, ellos son pequeños y nosotros somos grandes. Un niño de su edad sí que lo adapta y se lo explica. Utilizad como forma de aprovechar más el aprendizaje que un niño que lo entiende lo explique a otro que no entiende. El niño que no sabe avanza. El tema del ruido, de la iluminación, ¿cómo pensáis que afecta eso?.

Alumna 2: La iluminación no atrae a los niños, pero los ruidos sí. Cuando ellos vieron que con las actividades que hubo de hermanamiento con el León Solá había jaleo en el patio y ellos vieron a los niños en el patio y se revolucionaron. Ya querían estar en el patio con ellos.

Supervisora: Además, eso os rompe el control de la clase. Esa es una de las causas de los factores de indisciplina. Cuando hay algo que los despista, se despistan y se desmadran y eso les pasa a niños de vuestra clase y a niños de... vamos me pasa a mí. Su aula está deteriorada, pero en la tuya

yo creo que no hay ruidos, que son los ruidos de ellos. Tu aula... el otro día comentaba con tu maestra, que para hacer una clase de infantil hay unas condiciones y la gente se salta las normas a la torera, los arquitectos no le piden ayuda a gente especialista. Yo creo que ellos entienden de arquitectura pero no entienden de cómo debe ir ubicada un aula de infantil. Y meter un aula de infantil donde está la tuya es una burrada. Su aula está en ras del suelo, la gente pasa y mira y tienen que tener las persianas bajadas y eso te agobia, a mí me agobian mucho las persianas bajadas.

Alumna 2: Sobre todo la primera, que da a la mesa de I., tiene que estar bajada a no ser que sepamos que va a venir alguien y, entonces, para ver que llega la tengamos abierta.

Supervisora: Realmente eso también influye mucho a la hora de...

Alumna 2: Cuando vemos otros niños haciendo motricidad en el patio tenemos que bajar las persianas porque esta gente se disloca.

Supervisora: ¿Pensáis que la planificación horaria tienen algo que ver con la disciplina de los alumnos?.

Alumna 1: Sí, a última hora siempre se les canta, se les deja jugar si se quiere hacer una ficha a última hora; las hacen más bien mal.

Supervisora: Pensáis que tiene que ver la hora con el trabajo y con el rendimiento, con el cansancio, con la fatiga, etc.

Alumna 1: A primera hora se esfuerzan más y después del recreo se puede hacer una ficha, pero a última hora no.

Alumna 2: A última hora depende, nosotros algunos días nos hemos puesto a hacer cualquier cosita, porque tú ves que tienen ganas.

Supervisora: Ellos se acostumbran a trabajar en un horario y todo se fundamenta en la teoría y las actividades no se planifican por que sí, hay una franja horaria donde el niño rinde más o menos. Vosotros lo que tenéis que hacer siempre es adaptar las actividades en esa franja horaria. A primera hora ponéis las actividades más complicadas porque el niño está más fresco y a última hora bajáis el ritmo de las actividades. Aunque como dices tú, si ves que están bien para hacer cierto tipo de actividades; pero la planificación está hecha por algo, porque las actividades se tienen que adaptar al ritmo del alumno siempre. Cuando se elabora un horario en un centro, se elabora con supuestos criterios pedagógicos. El horario se tiene que elaborar siguiendo criterios pedagógicos: dificultad de las actividades, el ritmo de trabajo. Muchas veces los horarios no se elaboran así y se siguen los deseos del profesorado. Pero hay que seguir el ritmo del alumno.

Alumna 2: Yo, había días que tenía un montón de cosas planificadas y no hacía nada, están los niños fatal y no puedes hacer nada. En cambio otros días lo hacen todo.

Supervisora: Otro tema: El tema del líder. ¿Pensáis que hay algún líder en vuestra clase?. ¿Qué influencia tiene con el tema de la disciplina?. ¿Pensáis que la figura del líder es fundamental en el control de la clase?.

Alumna 2: En mi caso Y, que es el número, uno tira la silla y ya todos los niños tiran las sillas. Últimamente le ha dado por hacer un tren con las sillas ponen una primero y van pasando hasta que viene el tren. Cuando Y empieza a lanzar juguetes, ¡todos a lanzar juguetes!. Es un elemento fuerte a la hora del control y la disciplina.

Alumna 1: Los niños que se relacionan menos hacen algo pero los demás no los siguen.

Supervisora: Cuando se trabaja el tema, el rol, o los papeles, normalmente en todos los grupos cada uno tiene un papel dentro del grupo. Está el papel de gracioso, el de sabelotodo.

Alumna 1: Hoy me ha dicho un niño que a mí me pagan por venir y yo me he quedado así. Le estaba diciendo que coloreara y me dice que me pagan porque estoy viniendo muchos días y a la profesora siempre le dice algo.

Supervisora: Pensad un poquito y ved que dentro de cada grupo, cada uno ejerce un rol y uno de los roles más importantes es el de líder. Es un rol, generalmente, el más importante, suele llevar

a los demás. Puede haber un líder puede haber dos o tres. Pensad en vuestro grupo y decidme si cada niño ejerce un papel diferente.

Alumna 2: Hay algunos que sí.

Supervisora: Pero hay otros que se dejan llevar por lo que haga el resto.

Alumna 2: Hay algunos, que como se suele decir ni pinchan ni cortan, los pobres

Supervisora: Es el dejarse llevar. Acordaos de vuestra trayectoria educativa, en vuestro grupo habría gente que desempeñase distintos papeles.

Alumna 2: Siempre había un líder, el gracioso, el pelota.

Supervisora: Pero, además, si estudiáis la vida de los grupos siempre en todos los grupos hay gente o papeles comunes, el gracioso, el charlatán, el tímido. Son papeles que se repiten desde pequeños hasta que te mueres. En el de trabajo, de compañeros, de juerga, siempre son los mismos roles.

Supervisora: ¿Alguno de tus alumnos te ha desafiado?

Alumna 2: Sí, Y.: “Y, te voy a castigar”. “Pues me castigas”. Estamos en la asamblea y la está liando: “El cuenco me lo llevo”. “Llévatelo, a mí no me gusta”.

Alumna 1: En mi clase hay algunos que te dicen: “Se lo voy a decir a mi mamá”.

Supervisora: Esto es una teoría sobre desafío: Se entiende por desafío cuando el profesor manda hacer alguna tarea a un niño y se niega sin motivo justificado. Eso es lo que teóricamente se entiende por desafío. Vosotras consideráis que sí habéis tenido desafío dentro de vuestra clase. ¿Habéis sabido reaccionar o no?.

Alumna 1: Yo creo que no.

Alumna 2: La primera vez te quedas blanca porque no piensas que un niño tan chico puede decirte que eso no le gusta o que me lo lleve. Le dices: “Quieres que me lo lleve pues yo me lo llevo”. Así te quedas con él. Te lo vas a llevar y te dice que no, que le gusta.

Supervisora: Cuando habéis reaccionado, ¿lo habéis hecho por instinto o porque sabíais algo del tema?.

Alumna 1: Por instinto.

Supervisora: Temas de ver cómo reaccionar ante situaciones de este tipo en clase no los habéis trabajado. Quizá algo habréis dado pero de forma más general, no estrategias concretas. Estos son formas concretas de trabajar los desafíos. La primera cosa que se os recomienda es que nunca le aconsejéis al alumno o pidáis algo que el no va a poder hacer ni tampoco le pidáis que lo haga en un tiempo demasiado corto. Ni tampoco si notáis al alumno de mal humor no le pidáis ese día mucho. Ese es un defecto que tenemos muchas veces. Cuando vemos a un niño que está de muy malhumor para atacarle le pedimos que haga muchas cosas. Realmente nos equivocamos y las teorías te dicen que te esperes y que en ese momento no le pidas que haga nada que se salga de lo normal. Cuando se relaje, pídele lo que le tengas que pedir. ¿Os ha pasado a vosotros eso de ver a alguien de mal humor...?.

Alumna 1: Así, no; una que ha venido hoy llorando y como suele pintar muy bien le he dicho que está regular y que lo sabe hacer mejor y se ha echado a llorar.

Supervisora: Pues tened mucho cuidado, sobre todo pasa con los alumnos mayores.

Alumna 1: Hay una que siempre llega mal a primera hora, el otro día se puso mala vomitando y siempre llora y no le decimos nada. Yo la agarro de la mano y cuando se tranquiliza...

Supervisora: Eso también es teoría, es por algo. Supongo que tu maestra lo hará porque lo sabe y lleva mucho tiempo trabajando en este tema. Normalmente a los niños mayores, cuando vienen de mal humor y contestando, les pedimos que hagan cosas porque nos apetece fastidiarlos y que trabajen. Las teorías te dicen que se relaje y luego pídele, por eso siempre que le tengáis que pedir algo, que tengan tiempo de hacerlo y que sepan. Cuando a un niño le pedimos algo fuera de su nivel se aburre, se desmotiva y da follón, fijo. Lo que yo os dije que se hacía es siempre conservar la calma, nunca os pongáis a la altura de los niños. Sobre todo los mayores, que gritan más, y los

pequeños. Ellos os miden, os miden desde pequeñitos y saben de qué pie cojeáis. Nunca os pongáis a la altura de ellos, si ellos gritan, vosotros no lo hagáis. Aquí te dice que si persiste la actitud y el alumno constantemente te dice que no a lo que tú le pides, lo que hay que hacer antes de regañarle es preguntarle el porqué. Que muchas veces lo que hacemos primero es regañarle y después preguntar. Vamos a intentar primero cambiar nosotros de actitud y vamos a preguntar y después regañar.

Alumna 1: Yo pregunto y me dicen porque no quiero.

Supervisora: Primero preguntar por qué y después regañar. Fijaos, aquí viene que si el comportamiento es continuo recurrir a los padres, al jefe de estudios, etc.. Lo que os acabo de explicar, ¿pensáis que se puede utilizar en vosotras?.

Alumna 2: No sé.

Alumna 1: Lo de la calma y eso sí, lo del motivo...

Alumna 2: Si tú le preguntas por qué ha hecho esto, porque quiero y de ahí no salen

Alumna 1: A lo mejor ni él sabe por qué.

Supervisora: Preguntar tantos motivos a un niño chico... Si no quiere hacer esas actividades en ese momento y os dice que no tiene ganas?.

Alumna 2: Yo en mi caso lo que les digo es que eso es para mamá, si lo hacen bien mamá se va a alegrar.

Supervisora: Cambiáis la estrategia. Esto que te dicen los libros que es muy útil, estas recetas no son mágicas, en los libros vienen consejos pero cada situación es un mundo, tiene su contexto. Quizá con los niños mayores sí funcione, pero con los pequeños os lo quería preguntar. Lo de preguntar el motivo a lo mejor no es tan útil, si no cambiar un poco la estrategia.

Pensáis que sí se puede utilizar, pero la secuencia de los desafíos cambiando algunas fases.

Supervisora: La grosería. ¿Algún niño os ha dicho groserías en la clase?. Nada. ¿Y a ti?.

Alumna 1: A mí sí, el de no quiero a lo mejor te dice tonta.

Supervisora: ¿Y tú qué haces cuando te dice tonta?.

Alumna 1: No sé cómo reaccionar, la verdad, por eso te he dicho antes.

Supervisora: Lo ignoras.

Alumna 1: Yo creo que es para llamar la atención y entonces yo lo dejo.

Supervisora: En el papel lo que os recomiendan es que cuando os digan alguna grosería no os dejéis llevar por la cólera del momento. Ellos están buscando que os enfadéis.

CASO 3

GL. 3

Supervisora: Tenemos mucha información y lo que hacemos es categorizar. Categorizar significa que agrupamos por ideas lo más importante, la información que tenemos escrita y ahora lo que vamos a hacer es un ejemplo. Vamos a mirar estas primeras líneas. Ahí hay un párrafo y veis que pone tres al lado de PRES, porque las categorías se ponen en tres letras. Esto significa que vosotros habéis leído eso y encontráis una idea importante, la idea importante la habéis resumido en una palabra o puede ser la primera letra de tres palabras. ¿Qué sacaríais vosotros como más importante?. La idea más importante de ese párrafo. Tenéis que sacar una idea.

Alumna 2: Nos preocupa más lo de la clase.

Supervisora: Fijaos en la primera categoría que pone PRE y significa el inicio de la práctica. Cuando vosotros ponéis una categoría, tenéis que hacerlo de esta manera: 1. Poned la categoría. 2. La definición de la categoría. 3. Y luego el código. Siempre tenéis que definir la categoría, qué significa esa categoría. Si vemos la siguiente, el código REC, la categoría es el requisito de enseñanza y la definición son las condiciones para que se dé el proceso de enseñanza escrito.

La siguiente: Código: NDI. Categoría: La necesidad de disciplina. Definición: La importancia de que haya disciplina para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje. El siguiente sería: Código: El objetivo. Categoría: El objetivo. Definición: Objetivo de la educación referido al control del aula y disciplina y rendimiento académico. La categoría es siempre de tres letras, puede ser una palabra o varias y tomáis la inicial. Lo que tenéis que hacer es poner la categoría, la definís y le ponéis el código. No tienen por qué ser iguales. Tú puedes percibir unas categorías como importantes y ella puede percibir otras. De hecho lo que vosotros vais a hacer la semana que viene, es obtener categorías de todo nuestro trabajo y lo que vamos a hacer es ver lo que hay para vosotros, vamos a dialogar. Lo que vamos a hacer con este párrafo es sacarle las categorías que vosotros veáis importantes y las vais a definir, y le dais un código.

Alumna 2: LGB.

Supervisora: ¿Cuál es la categoría?

Alumna 2: Líneas generales de la disciplina,

Supervisora: ¿Y la definición?

Alumna 2: Son las líneas que se intentan conseguir para mejorar el comportamiento de los alumnos de la misma aula.

Supervisora: ¿Y tú?

Alumna 1: NDEA.

Supervisora: No, tiene que ser de tres.

Alumna 1: Necesidad de alterna de disciplina para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Supervisora: ¿Cuál es la definición o que categoría le has puesto?

Alumna 1: El proceso de enseñanza- aprendizaje.

Supervisora: Normalmente coinciden las letras de código con la categoría. P. tiene puesta: código, DIS; categoría, disciplina; definición, estrategias para trabajar la conducta. La siguiente.

Alumna 2: Yo tengo dos. Una es CNN, que es el principio de la conducta general de los niños. La siguiente es FUE y son las causas que generan los problemas.

Alumna 1: Yo tengo MPA que es el principio de multicausalidad en el aula. La categoría condutal-instructiva y la definición: son las diversas fuentes que pueden causar problemas dentro del aula.

Supervisora: Procura relacionar la inicial con el código, con la categoría. P. ha puesto: código, FGC; categoría, fuentes de conflicto; definición, situaciones que genera el conflicto.

Alumna 2: En la siguiente tengo cuatro.

Supervisora: No pongas tantas, porque de lo que se trata es de agrupar, de intentar agrupar todos los datos que tenemos.

Alumna 2: FDA: Factor-alumno que es una de las principales fuentes generadoras de los problemas en el aula. CDA: Causas de adaptación. Son los problemas que presentan los alumnos de inseguridad, de dependencia. FAF: Causas afectivas. Son los problemas que presenta el alumno rebelde. CAD: Son las causas académicas. Son los problemas que presenta el alumno de memorización.

Alumna 1: TFA: código, triple causa de factor-alumno; Categoría, factor-alumno; definición, tres tipos de conducta que analizan al factor-alumno, causa de adaptación, causa afectiva y causa académica.

Supervisora: Por ejemplo, ella lo ha hecho mucho mejor. Lo que ha tratado es de intentar agrupar el menor número de categorías máximas posibles a la máxima información. P. lo que tiene puesto es FA: código, FA; categorización, factor-alumno; definición, son las situaciones problemáticas originadas por el alumno.

CASO 3

GL. 4-5-6

Supervisora: Las alumnas han recogido unos datos del tema de la disciplina en el aula y han utilizado sobre todo la observación, basándose en la práctica. Vamos a comprobar si la teoría que sacamos en la parte teórica nuestra corresponden con las categorías de la parte práctica que habéis hecho en casa. Comentad un poco las categorías que habéis hecho.

Alumna 1: MDA: Motivo de disciplina en el aula.

Supervisora: ¿Tú esa también la tienes C.?, ¿a qué te refieres con esa?.

Alumna 1: Comportamiento inadecuado de los niños de tres años en el aula.

Supervisora: ¿Por qué has sacado esa categoría?.

Alumna 1: Porque era muy importante saber lo que íbamos a ver en la disciplina.

Supervisora: Con eso se refiere cuáles eran las causas que daban lugar a los motivos de indisciplina en el aula. Aquí tenemos una, DIA: Problemas de disciplina en el aula y posibles causas de indisciplina en el aula.

Alumna 1: PSC: Preferencia sólo en clase. Cuando yo estaba sola en clase eso ha mejorado a controlar la clase.

Supervisora: Preferías estar sola, al llevar el tema de la disciplina, te veías más suelta.

Alumna 1: Sí, porque me daba cuenta de los problemas. PRJ: Problema en la recogida de juguetes.

Supervisora: El tema de los juguetes influye en el comportamiento de los alumnos en el aula. Aquí no hablamos de juguetes, hablamos del tema de la motricidad, de ponernos en una categoría puesta en el tema de las normas.

Alumna 2: RCA: Rincón de los coches. En este rincón era donde se sentaban los niños que solían crear conflictos debido a que querían abarcar todo el espacio.

Supervisora: Lo podemos englobar dentro de las categorías de organización de la clase.

Alumna 2: PPC: Principal problema del rincón de los coches. Querer ocupar todo el espacio del aula y molestar constantemente a sus compañeros.

Supervisora: ¿A ti te pasaba eso también?.

Alumna 1: No.

Alumna 2: IPR: Insistencia de la profesora. Recordar frecuentemente que no se debe molestar a los otros compañeros que juega en otro rincón.

Supervisora: Recordar constantemente las normas. En esta segunda parte has sido mucho más concreta. Yo creo que las categorías eran mucho más generales. Aquí lo que están viendo es que estas categorías concretas las podemos englobar en las categorías grandes. ¿Tenéis que recordar muchas veces las normas?.

Alumna 2: Sí. Después llega un momento que ya se la aprenden, pero al principio hay que recordárselas constantemente y muchas veces aunque se la sepan pasan completamente de ellas.

Alumna 2: TAN: Tareas acordes con el nivel de los alumnos. Son las tareas destinadas a los niños que corresponden con un nivel de desarrollo.

Supervisora: Esa por ejemplo, la tenemos puesta. Era cuando hablábamos del aprendizaje significativo.

Alumna 2: PNE: Problemas que ocurren cuando no entienden las tareas. Son problemas como la falta de atención, peleas entre ellos que ocurren cuando no entiende lo que se les dice.

IPR: Ejemplo del problema. Ejemplo de un caso de un niño que no presta atención.

Supervisora: Eso lo habíamos puesto. Era cuando hablábamos de los ejemplos concretos, de conflicto en el aula vuestra. En la parte teórica también hay unos casos concretos.

Alumna 2: SQH: Saber qué hacer. Que el niño sepa lo que tiene que hacer en cada momento para no molestar a su compañero.

Supervisora: Vemos que lo de las normas es bastante importante.

Alumna 2: OAP: Otro aspecto a tener en cuenta. Otros aspectos para que mejore la disciplina en el aula.

Supervisora: ¿A qué te refieres?

Alumna 2: PAC: Periodo de actividad. Sólo en los momentos del día en los que se realizan las actividades más importantes.

Supervisora: ¿Nosotros pusimos algo de los horarios?. Cuéntamelo un poco.

Alumna 2: Por la mañana en la asamblea era fundamental, porque era donde los niños se expresaban, donde se les iba a introducir nuevos conceptos. Si la asamblea la pongo al final del día, los niños pasan de mí. Sin embargo si lo hago por la mañana están más atentos. Es lo mismo que si quiero hacer una actividad o una ficha la hago en las primeras horas de la mañana, sobre todo antes del segundo recreo y a partir de ahí cosas más tranquilas.

Supervisora: Habéis notado que se necesita una planificación en condiciones y a ciertas horas del día rinden mejor y más que en otras horas. Habéis organizado las actividades en función del rendimiento del alumno, que eso lo tenemos en la categoría OR que era la necesidad de una correcta planificación horaria de las actividades y aprovechamiento de los alumnos... También tenemos puesta otra que era la de los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios del centro.

Alumna 2: PDE: Periodo de descanso. Son los periodos de relajación durante el día, a última hora, después de los recreos.

TCR: Técnicas de relajación. Son las técnicas para relajar a los alumnos como la técnica de la tortuga, otra que solíamos utilizar era que los niños se ponían de pie y les decíamos “vamos a dar vueltecitas a la cabeza, vamos a levantar un bracito”.

Supervisora: ¿Vosotros creéis que se relajaban?

Alumna 2: Sí.

Alumna 2: Eso realmente no lo tenemos como tal, pero si lo podemos meter en el tema de las actividades.

Alumna 1: En el tema de los horarios.

Supervisora: Yo creo también en el tema de la recompensa. Es como un juego.

Alumna 2: APN: Apartar al niño del resto de los compañeros. Apartar a un niño del resto de los compañeros cuando está molestando demasiado.

Supervisora: Eso lo hacemos en los castigos, uso de las técnicas de modificación de conductas, de recompensas. ¿Cuáles son los tipos de castigos o recompensas que habéis utilizado?

Alumna 2: Cuando estaban en la asamblea y alguien armaba follón, lo cogía de la manita y lo sentaba en una silla y le decía que cuando se portara bien podría ir a la asamblea.

Supervisora: Apartarlo del grupo.

Alumna 1: Estábamos en la asamblea y cuando se revolucionaban o se pegaban hacía lo mismo.

Supervisora: ¿Habéis visto que para infantil es eficaz?

Alumna 2: Pero que dure poco tiempo.

Supervisora: ¿Y de recompensa?

Alumna 1: Todos los materiales o a lo mejor un beso.

Alumna 2: O cuando un niño hace alguna actividad, un aplauso. EAN: Ejemplo de apartar a un niño. Ejemplo que he utilizado en mis prácticas para que un niño no moleste a otro. EFRC: Efectos de apartar a algún niño. Efectos al menos durante los primeros quince minutos.

Supervisora: También lo podemos incluir con el tema de solución de conflictos. Como soluciona ese conflicto dentro del aula.

Alumna 2: MRJ: Momentos en los que se relajaban. Momento en el que los niños más revoltosos se solían relajar, por ejemplo, cuando les contaba algún cuento.

Supervisora: También lo podía hacer como recompensa.

Alumna 2: Les encantaban, los niños eran capaces de tragarse cuatro cuentos seguidos.

Supervisora: Lo utilizabais como premio.

Alumna 2: IDR: Intervención directa. Es la técnica más utilizada que es la de intervenir en el momento en el que ocurre el conflicto.

NRC: Necesario que resuelvan conflictos. A veces es necesario que ellos resuelvan sus conflictos y no meterse en medio.

Supervisora: Dejarlos que ellos lo solucionen. Eso era de lo que estábamos hablando de la negociación y la transacción. Tú puedes mediar y hay veces que no tienes que intervenir. Es un proceso que se les enseña, a saber negociar y a saber solucionar un conflicto. Algunas veces es mejor no meterse.

Alumna 2: MIE: Miedo. Miedo a que se peguen o se hagan daño y hacen que te metas en medio de la pelea. Eso sería por intervención directa. SCL: Sacar de la clase. Sacar del aula a un alumno durante cinco minutos para que se calme.

Supervisora: Veis que ni todas las recompensas, ni todos los castigos tiene el mismo resultado con todos los niños.

Alumna 2: Depende de la situación de los niños.

Supervisora: Depende de muchísimas cosas. Esto pasa en infantil, primaria, secundaria.

Alumna 2: NSA: No efecto de la solución anterior. A veces no era una buena solución la anterior, ya que se ponían más agresivos.

ERA: Enseñar materiales rotos a los demás alumnos. Enseñar los desperfectos causados para que los demás niños sepan que eso no se hace.

Supervisora: Estaríamos en los mismo, normas, castigos... .

Alumna 2: IOP: Insultar o pegar. Utilizar la intervención directa cuando se insultaban o se pegaban o cuando ellos no conseguían lo que querían.

Supervisora: Mediar en todo el problema. Con los insultos habéis tenido que intervenir.

Alumna 2: SEP: Separar. Separar a los niños que se estaban peleando mediante la intervención directa.

IPT: Intervención a posteriori. Que los niños analicen las situaciones después de que hayan ocurrido. Intentar que ellos vean que no se deben pelear, que expliquen el porqué.

Supervisora: Eso es una forma de..., una fase para la resolución del conflicto.

Alumna 2: No se enteran de lo que están diciendo.

Supervisora: ¿Quizás porque sean pequeñitos?.

Alumna 2: Es porque son pequeños.

Supervisora: Aunque veis que no lo entienden ¿Veis que es necesario que se le expliquen las consecuencias del problema?. Aunque vean que son pequeños y no lo entienden hay que empezar desde chiquitillos a trabajar todas las fases: primero evitarlos si aparecen, luego intervenir y que ellos vean las consecuencias. Porque si no lo trabajas desde el principio es más complicado, hay que empezar desde infantil.

Alumna 2: CAL: Calmar. Esperar a que se calmen para que recojan o arreglen lo que han roto.

Supervisora: Eso es cuando estábamos hablando de cómo se trabaja la teoría del desafío, de groserías. Os acordáis que era la categoría última y una de las cosas fundamentales era esperar a que se calamaran para intervenir sobre eso. No hay que intervenir. Hacerle razonar cuando ha pasado, no en caliente.

Alumna 2: ESR: Esperar un rato. Esperar un rato a que se calmen, igual que el anterior.

DFS: Desfogar. Dejar que se desahoguen antes de tomar medidas.

CAU: Causas que originan los conflictos. Causas que suelen originar los conflictos en el aula. Que quieren coger el mismo juguete, sentarse en la mesa de compañero.

Supervisora: Eso era las causas de indisciplina, de conflicto.

Alumna 2: CFA: Causas fuera del aula. Buscar las causas de los conflictos y del entorno del niño.

Supervisora: Ahí meteríamos, ¿qué?.

Alumna 2: La familia.

Supervisora: Si os dais cuenta en la parte teórica le dimos mucha importancia a la coordinación con la familia.

Alumna 1: Yo puse comunicación de la familia en los juguetes.

Alumna 2: SOB: Sobreprotección. Los niños que están demasiado mimados y protegidos en su casa.

NCM: No compartir. Alumnos que no quieren compartir los juguetes del aula con los demás.

TJC: Traer juguetes de casa. Traer juguetes de casa y que los niños no quieran que nadie coja sus juguetes.

Supervisora: ¿Lo veis bien que traigan los juguetes de casa?.

Alumna 1: No, porque se originan muchos conflictos.

Supervisora: No comparten los juguetes.

Alumna 1: Yo lo hice después de los Reyes y nadie quería compartir sus juguetes con otro compañero.

Supervisora: Mejor que los juguetes sean del aula y que aprendan a compartir con los de allí.

Alumna 2: NCR: No correspondencia. Una correspondencia entre las normas del aula y de la casa.

Supervisora: Esto no funciona mucho. Las normas fuera del aula son de una forma y luego en el aula de otra.

Alumna 2: ITP: Interés por los padres. Que los padres se interesen por las normas que se intenta enseñar a sus hijos para que también las apliquen en casa.

ORD: Orden. Creación y mantenimiento adecuado para un proceso de enseñanza- aprendizaje.

RUT: Rutinas, Disposición de algunas actividades que se repetían todos los días.

Supervisora: Todo eso es organización del aula, orden, rutina.

Alumna 2: RUD: Rutinas diarias. Algunas son, pues, recepción de niños, asamblea y se utiliza para que los niños se acostumbren a un orden.

Supervisora: Todo eso influye.

Alumna 2: RYH: Responsabilidades y hábitos. Costumbres que deben ir cogiendo todos los días, como recoger las sillas, los juguetes.

Supervisora: Todas las rutinas o normas.

Alumna 2: MOT: Motivación. Motivar a los alumnos con las actividades, para que mantengan el orden en el aula.

PRE: Preocupación. Preocupación de las prácticas por el orden del aula.

Supervisora: Tú C. no has puesto nada de los roles y los líderes que ella sí lo había reflejado. En la parte teórica veíamos muy importante que se identifique a los líderes y los roles utilizados como forma de prevenir normas de disciplina. Vamos a ver qué categorías nos han faltado por reflejar de las que teníamos en un principio. Las primeras que tenemos, era ver el problema. Posibles causas de indisciplina en el aula, hemos coincidido: sobreprotección de los niños, influencia de los padres, todas esas categorías la habéis reflejado. Las órdenes concretas de los alumnos, la hemos reflejado en la parte teórica y aquí no lo hemos visto. El tema de la disciplina en la formación inicial no lo habéis reflejado ahí. ¿Una vez que hemos terminado el trabajo pensáis que la teoría es útil para la práctica?

Alumna 1 y alumna 2: Sí.

Alumna 2: Se basa fundamentalmente en la teoría, prácticamente es lo mismo.

Supervisora: Respeto que le tiene el alumno al profesorado. Era sobre el tema de secundaria. Una cosa que no habéis reflejado es que no os habéis echado la culpa en ningún momento, en el sentido de que la actitud del profesor hacia el alumno, influye en el tema de la disciplina. Si os habéis dado cuenta en todo momento habéis echado la culpa a los padres, a los niños, en ningún momento habéis dicho que una de las causas de indisciplina puede ser que con vuestra actitud discrimináis a algún niño, hacéis "favoritismos" hacia otro y eso, lo estuvimos hablando en la

teoría. Ejemplo, en el aula en el enfoque judicial... pero en infantil es muy difícil. Normalmente el enfoque judicial es que venga una persona de fuera e imponga una sanción. Esto se utiliza en primaria y secundaria. El grado de aplicación a las teorías que pensáis que no las utilizáis pero al final, sí. Lo que viene ahora es todo lo organizativo. Los ruidos externos y las aplicaciones de tutorías, no habéis puesto nada. Acordaos de lo que era, era poner a un niño que no sabe con otro que sí. La situación del líder, tú lo has reflejado. Imitación como causa de indisciplina en el aula. Eso me lo dijisteis en la teoría que un niño imita a otro que se porta mal. Ése sería el líder. Planteamiento de que el profesor puede ser causa de indisciplina, no me lo habéis puesto. En líneas generales hemos coincidido en las categorías iniciales de la parte teórica y en las categorías de la parte práctica; con la salvedad de que esto es más concreto porque se refiere a las prácticas.

CASO 3

GL.4-5-6-7

Supervisora: Vamos a hacer un mapa conceptual. Teníamos el tema de la organización del aula, el uso de los materiales. También el control de los líderes, de los líderes de clase como elemento importante; que es necesaria la coordinación de los padres en la escuela, sobre todo en la sobreprotección de los niños. Otros de los factores fundamentales es el control de las normas del aula, controlar y trabajar las normas dentro del aula. Otro es utilizar las técnicas de modificación de conducta con los refuerzos positivos, los castigos. Era fundamental trabajar dentro del aula ya desde infantil los procesos de solución de conflictos por medio de la mediación, negociación, transacción, el enfoque judicial, las fases de resolución de conflictos. ¿Algo más?. Vamos a resumir un poco lo que hemos estado hablando.

Alumna 1: Los horarios.

Alumna 2: También los desafíos.

Supervisora: Horarios y los factores ambientales.

Alumna 1: ¿Y lo del mensaje tutorial?; que era poner a un niño con otro que sabía más.

Supervisora: ¿Qué categoría le habías puesto a esa?.

Alumna 1: ATN: Técnica tutorial en el niño.

Supervisora: Con la organización, el tema de los roles y los líderes, con los temas motivadores y los mensajes tutoriales de lo que habíamos hablado. ¿Qué más?. Teníamos también lo de los desafíos, de cómo reaccionar ante situaciones amenazadoras dentro del aula.

Alumna 1: No dejarse llevar por la cólera.

Supervisora: Yo creo que de todo lo que hemos trabajado podemos concluir que para mejorar la disciplina en el aula depende de una serie de factores: 1. La organización del aula donde entraría: a)El tema de utilizar elementos motivadores. b)El tema de trabajar los roles, precisamente los líderes. c)Trabajar los materiales. d)Tener un horario pedagógico correcto. e)Tener en cuenta los factores medio ambientales. f) Aprendizaje tutorial. 2. Que haya coordinación en la escuela y los padres, sobre todo en el tema de la sobreprotección de los padres hacia los niños. 3. El trabajar normas en el aula. 4. Trabajar las técnicas de modificación de conductas y las diferentes estrategias para evitar amenazas en clase. 5. Consideramos fundamental para tener el control de disciplina en el aula, el conocer las técnicas de solución de conflictos dentro de la misma, como son la mediación, la negociación, la transacción, el enfoque judicial, las fases de negociación de conflictos. Para nosotras todas estas variables son fundamentales a la hora de trabajar estos fines en el aula.

CASO 3

GL. EVALUACIÓN

S: Vamos a llevar a cabo la entrevista con la otra persona que está llevando a cabo el proceso de tutorización. Es la entrevista final, la de evaluación, para que me contestes, un poco, las preguntas que yo te diga sobre el modelo de tutorización que tú has llevado a cabo. Lo primero que te voy a preguntar es si a ti te ha resultado difícil el vocabulario que has tenido que manejar. Cuando yo te he ido entregando las sesiones, ¿tú entendías todo? Aparte de, las explicaciones que yo te he dado. ¿Tú entendías el vocabulario ese?.

Supervisora: Casi todo sí, pero reconozco que me guiaba mucho más por tus explicaciones que por lo que venía en el papel. Aunque me lo he leído siempre, me he guiado por lo que tú me has estado diciendo antes de la lectura. Mucho mejor. Está claro como tú me lo has ido explicando, cuando me los leía yo tenía claro qué tenía que hacer.

S: Por ejemplo, a las otras personas como no son de didáctica, les ha resultado más complicado el vocabulario. Pero cuando yo te hablaba de estrategias de reflexión, tú lo entendías y eso sí.

Supervisora: Reconozco que me he guiado mucho más por lo que tú me has dicho que por el papel.

S: Cuando tú leías ¿tú crees que las explicaciones eran demasiado específicas?.

Supervisora: No, al contrario, mejor, porque tú eres muy concreta explicando. Yo creo que hasta para las alumnas ha sido mejor, porque eres muy clarita: vas al grano y generalmente nos enteramos. Las alumnas cuando te han escuchado no han tenido problemas; me has ido preguntando alguna duda pero más o menos teníamos claro lo que teníamos que hacer.

S: ¿Tú has tenido bastante con el entrenamiento, con el tiempo de explicación que yo he dado previo?, ¿el cuarto de hora o diez minutos que yo te he dado?. ¿Tú has tenido bastante?.

Supervisora: Sí.

S: ¿Has echado de menos más tiempo antes o después de la sesión?.

Supervisora: Cuando tú me lo has explicado antes y ha habido algún día por medio pues sí que me lo he leído entero y entonces ha sido mejor, al tener tiempo para leerme los papeles que me has dado, yo he notado que las sesiones han sido más completas por mi parte. Por ejemplo, la del otro día, que yo no me la había leído, sólo tenía tú explicación, no estaba saliendo bien. Si me he dado cuenta de que cuando lo he leído ha sido más completa por mi parte la sesión que cuando simplemente, aunque estaba bastante claro, yo me he notado que estaba más suelta cuando me he leído enteros los papeles que tú me has dado aparte de tú explicación. Tú explicación ha sido bastante pero me he encontrado más suelta cuando he tenido tiempo de leerme los papeles.

S: ¿Tú crees que...? Es un problema que yo tengo. Yo creo que los que somos de didáctica entendemos eso mejor. Los otros tres consideraban que les habría hecho falta más explicación, más entrenamiento. Quizá nosotros eso no lo tenemos.

Supervisora: Porque nosotros estamos más acostumbrados al vocabulario, a dejar un poquito más. Ellos utilizan un vocabulario más específico de su especialidad. Nosotros utilizamos un vocabulario más general.

S: Quizá va a ser una variable que voy a tener que argumentar. Realmente yo suponía ciertas cosas con un tiempo y realmente les creaba ansiedad. A la hora de practicar las sesiones -que por tu parte ninguna-, ellos sin embargo hubieran necesitado más.

Supervisora: Supongo que será por la especialidad.

S: ¿Te hubiera gustado tener una sesión conmigo aparte para comentar algo o consideras que todo se ha hablado bien en las sesiones?.

Supervisora: Yo creo que todo se ha hablado bien; tú también estás viendo los resultados pero yo creo haber entendido. Pero estamos viendo que la mayoría de las alumnas han estado trabajando. Yo creo que hay bastante coincidencia de lo que nosotros habíamos puesto con lo que se ha hecho. No lo he echado de menos.

S: ¿Tú crees que es una rutina difícil de adquirir?

Supervisora: No.

S: Todas las sesiones que tú has tenido... Acuérdate que tú has tenido seis o siete sesiones. La primera era ver el problema que se iba a estudiar; tú le aportabas la teoría en la segunda sesión, en la tercera categorizarlo junto con la categoría, formular un problema de investigación, luego algo que estudiamos... La cuarta sesión era la formulación de la hipótesis o al menos el punto al que ibais a dirigir las observaciones o lo que fuera. Después ellas han observado, han visto todo el aporte teórico que tú les has dado. La siguiente sesión es categorizar otra vez todo el registro que ellas han hecho y por último había que contrastar si hay coincidencias entre la teoría que tú les has dado con lo que ellas han visto en la práctica. Esas son las siete sesiones por así decirlo. Es un proceso de unión de la teoría con la práctica; ¿tú crees que eso es difícil, que cualquier profesor de magisterio lo adquiriría fácilmente?. ¿Es una rutina que ellos pueden hacer fácilmente en sus sesiones de tutoría para Prácticum?

Supervisora: Yo creo que va a haber muchas personas que no lo van a querer hacer, porque es un proceso lento. Sobre todo el tema de categorizar, que es pesado, porque categorizar es muy pesado. Va a costar mucho trabajo introducirlo. Yo he aprendido a categorizar, porque yo no sabía categorizar y me has enseñado tú. La gente no va a querer meter eso en sus sesiones. No es difícil, es un poco pesado categorizar. Contrastar las categorías entre los alumnos y el profesor, para mi gusto ha sido lo más pesado. Pero lo estamos viendo ahora en el trabajo que estamos haciendo que es bastante pesado. Yo creo que introducir eso la mayoría de los profesores no va a querer.

S: ¿Tú crees que si se buscara otro sistema alternativo de análisis de la teoría que no sea un mapa conceptual sino que sea otro sistema, sería más fácil?

Supervisora: Sí.

S: En vez de buscar un sistema de mapas conceptuales que es poner la reflexión ahí con la categoría, pues, a lo mejor, simplemente con la lectura o un registro básico, sistemático...

Supervisora: Aparte de que es pesado lo de categorizar yo creo que el problema es la mentalidad del profesor. Tú sabes como son estas cosas. Los tutores a veces van muy rápido y lo único que quieren es atender en un momento al alumno y que se vaya. Pero si se puede coger un proceso más rápido mejor. Pero el problema no es el proceso sino cambiar la mentalidad al profesor y hacerle ver que al tutorizar las prácticas hay que echarle más horas de lo que realmente le echan. El problema no es sólo el proceso, sino cambiar la mentalidad al profesor y si se busca un sistema más rápido mucho mejor. Realmente las sesiones han ido bien.

S: ¿Te has pasado siempre de la hora de tutorización?

Supervisora: ¿Con estas alumnas, te refieres?

S: Tú sabes que ponemos una hora de tutoría para práctica y tú sabes que nunca la cumplimos, nos pasamos de esa hora; independientemente de que hayas hecho estas sesiones como que no... ¿Te has pasado en las sesiones de la hora?

Supervisora: Sí, excepto, yo creo que ha habido dos sesiones en las que no nos hemos pasado pero el problema que hemos tenido es que no se podía o era tarde. Cuando hemos tenido tiempo, si nos hemos pasado de la hora. En la última sesión estuvimos tres cuartos de hora y ha habido una sesión en que no nos hemos pasado de la hora porque nos teníamos que ir. Pero sí nos hemos pasado generalmente de la hora.

S: ¿Crees que todas esas sesiones en una hora no se pueden realizar?

Supervisora: No, en una hora no, más de una hora. Quizá tú no lo notes en el casete porque nosotros había muchas veces que parábamos, preguntaban y aclarábamos cosas que no las hemos grabado en la cinta. Por regla general sí nos hemos pasado, menos en dos sesiones.

S: Hora y media.

Supervisora: Sí, hora y media yo creo que la media ha sido hora y veinte u hora y media, de las

sesiones.

S: ¿Te han resultado difíciles de entender las estrategias de reflexión que se proponían? Acuérdate que se proponían, primero, a la hora de diagnosticar el problema, que teníamos que utilizar las técnicas de modelamiento, de contraste de tu experiencia personal con la de las alumnas. Hemos utilizado la reconstrucción de toda esa teoría a través de una hipótesis. Habéis tenido que analizar las categorías. ¿A ti eso te ha resultado difícil?

Supervisora: No, difícil, pero sí es un poco difícil llevar un orden, porque de lo que las alumnas más entienden es de la práctica que ellas han hecho, aunque lo he intentado llevar en orden, ellas siempre intervenían contando su experiencia constantemente. A lo mejor les explicaba una teoría y les preguntaba si la entendían y decían que sí: "Pero cuando yo en mi colegio..." Realmente es difícil llevar un orden.

S: Sin embargo ahí sí que se está viendo la conexión de lo que han oído.

Supervisora: Lo que he visto más difícil es llevar el proceso totalmente ordenado porque surgen muchos comentarios, muchas historias y después les explicaba alguna cosa y no se enteraban y yo notaba que no se enteraban por la cara; y se lo repetía y no se acordaban que se lo había explicado y eso ha complicado llevar un orden estricto.

S: Vamos a entrar en el caso del mapa conceptual que es sobre lo que yo baso mucho esto. Es pesado, ¿pero es difícil hacer un mapa?

Supervisora: Es laborioso, pero reconozco que es útil. Una vez que habíamos hecho el mapa lo íbamos explicando. Realmente nos dábamos cuenta de que el mapa reflejaba todo lo que habíamos hecho. Tienes que pensarlo y echarle un rato pero es útil porque nos dábamos cuenta de que una vez reflejado en el mapa estaba todo lo que queríamos decir.

S: ¿Hubieras necesitado más entrenamiento en la elaboración de un mapa conceptual?

Supervisora: Quizá sí, porque es realidad no estamos acostumbrados a hacer mapas. Porque al principio le echamos bastante rato.

S: La verdad es que coordinar las ideas es difícil.

Supervisora: Luego una vez que lo haces te quedas satisfecha. Aun cuando tú nos explicaste al principio lo que teníamos que hacer, hasta que no lo terminas no te queda claro qué es lo que tenías que hacer y ahora estaba pensando que veo que el proceso es útil por la sesión que hicimos el otro día que han coincidido muchas cosas. Hasta que no lo terminas, no ves la utilidad.

S: Date cuenta de que el proceso es para justificar una tesis doctoral. Tampoco cuando se ponga en práctica nunca va a ser tan meticuloso en las fases. Hay que hacerla, hay que justificarla, hay que secuenciar muy bien las fases para argumentar cada una de ellos. Realmente se puede hacer eso perfectamente sin tener que seguir todos esos pasos. De hecho tú no tienes que esperar a tener una hipótesis para poder darle el aporte teórico y contrastarlo con tu práctica en un momento. No lo necesitas pero sí es importante tener en la cabeza el paso, la conexión que tú tienes que hacerle. En unas prácticas no solamente se trata un problema que es lo que te pasa a ti. Habéis tratado un tema solamente pero los alumnos te plantean mil cosas.

Supervisora: La verdad es que el tema de la disciplina es de los que más les preocupan.

S: Fíjate, de la especialidad que sean.

Supervisora: Además que yo creo que es la base de muchas de sus prácticas, porque ellas decían que sí controlaban la disciplina podían hacer todo lo demás en condiciones. Es uno de los problemas base. Lo del mapa es clave, llevamos un poco parado esto y pusimos el mapa en la mesa, recordamos lo que eran las categorías y ya nos acordamos de todo el proceso. Aunque es complicado, ordenar las ideas y poner todo el proceso, es útil.

S: ¿Has aprendido algo? ¿Qué fase es la que más te ha gustado, de la que más has aprendido? ¿En general que has aprendido? ¿Has aprendido a reflexionar mejor, a hacer un mapa conceptual, a categorizar, a detectar un problema rápidamente, a saber arreglarlo?

Supervisora: A categorizar he aprendido, aunque no me guste la técnica, lo que me ha gustado

es lo del mapa conceptual. Realmente lo había estudiado en la carrera pero no me había puesto a hacerlo en condiciones y porque globaliza todo lo que has estado trabajando durante todo este tiempo y a lo que le he visto más utilidad es al mapa; lo estaba comentando el otro día con C y con M, te resume todo y te refleja todo lo que habíamos estado trabajando. Se ve en todas las fases, que aunque ellos dicen que la formación inicial que les damos es escasa, no es escasa. Lo que pasa es que no se dan cuenta hasta que ellos no reflexionan. Todo lo que hemos estado viendo con el tema de la disciplina son cosas que nosotros les hemos estado dando a lo largo de la carrera. Ellas tampoco se habían dado cuenta. Una de las conclusiones que sacamos era que todo lo que habían aplicado en el aula, si se lo hemos explicado en clase, pero hasta que no te pones a reflexionar y a pensarlo no te das cuenta.

S: Sobre todo a contrastarlo, esto es lo que hemos hecho: sí lo aplico, lo estoy observando, a ver qué pasa.

Supervisora: También me ha valido para eso, yo que trabajo el tema del conflicto. Cómo ellas han solucionado los conflictos que se les han presentado son cosas que hemos visto en clase. O el tema, por ejemplo, del establecimiento de normas. El tema de las relaciones padres-profesores. Son cosas fundamentales para el tema de la disciplina que les hemos estado diciendo a lo largo de la carrera, pero ellos tienen ya el vicio de decir que en la formación inicial no le damos la suficiente teoría y es mentira sí se la damos

S: Caen en la cuenta.

Supervisora: Hemos caído ahora porque realmente lo hemos comentado más de una vez y de dos. Yo cada vez que oía: “yo en clase he hecho esto”, pero es que esto nosotros te lo hemos explicado. Por ejemplo, han relacionado mucho el tema de la disciplina con el tema de la organización. Todo el tema, como eran de infantil y con tú asignatura también lo ha relacionado mucho. Organización del centro y ECP con el tema de los rincones, cómo tener toda el aula ordenada, arreglada, cómo influye eso en el tema de la disciplina. Por ejemplo, nos ha valido para reflexionar. A mí también porque yo, por ejemplo, tenía dudas sobre si eso era o no era y luego ciertas normas que hemos visto que para infantil valen y que para primaria no valen.

S: ¿Qué inconvenientes ves tú a que esto se pueda hacer viable, a que un profesor pueda seguir todo este proceso?. Que a lo mejor lo siguen, que a lo mejor hay profesores que en sus tutorías hacen todo esto como nosotros, este sistema metódico, sistematizado, ¿tú qué inconvenientes le ves?.

Supervisora: Primero que yo creo que hay muchos profesores que lo de tutorizar las prácticas no lo tiene muy claro o lo hacen sin ningún tipo de interés ni de motivación. Después, si tú tienes interés yo creo que inconvenientes..., porque es largo pero tampoco es tan largo quizá hacerlo un poco más corto, quizá es demasiado largo para hacerlo. Esto se hace, yo lo he hecho con dos alumnas. ¿Lo tiene que hacer todo el mundo con sus alumnos al mismo tiempo?. Tú imagínate que yo tenga que tutorizar siete alumnos de prácticas. ¿Tendría que utilizar sesiones diferentes?.

S: Como tú te lo plantearas, a lo mejor en una sesión tú ya has detectado el problema con uno y a lo mejor con otro te tiras tres. Con otro buscáis la teoría rápidamente, relacionáis la hipótesis en ese momento, por eso pienso yo que eso lo hacen los profesores pero sin hacer que el alumno caiga. Que es lo que a mí me interesa. Que el profesor le haga caer al alumno en que esto se ha visto, que se intente poner en práctica y lo contraste.

Supervisora: Quizá el primer inconveniente que yo le veo es la motivación del profesor. El profesor que no tenga ningún interés en tutorizar prácticas esto no lo va a llevar a cabo. Después quizá el tiempo, que sean muchas sesiones y muy largas; y si se puede hacer más rápido... O como tú dices enseguida encontrar el problema y que se haga más corto. También el vocabulario, para la gente que no está acostumbrada a utilizar este tipo de vocabulario, utilizar otro tipo o explicarlo bien lo que significa. Esos serían los inconvenientes más graves. Los alumnos no pondrían pegas porque a los alumnos tú les dices lo que tienen que hacer y lo hacen. El problema viene más del

profesorado desde mi punto de vista.

S: ¿De todas las fases que hemos tenido cual te ha gustado más?. ¿O cuál es en la que te has sentido más cómoda?.

Supervisora: Cuando le he estado explicando la parte teórica. Es en la que yo me he encontrado más cómoda porque me la sabía, sobre todo la parte del conflicto que es la que más conozco y; cuando nos hemos dado cuenta de que lo que yo les he ido explicando son cosas que ellas han estado realizando durante la clase. La del mapa me ha gustado, ha sido complicada, pero una vez que está hecho también me ha gustado; ha sido complicado, pero una vez que está hecho también me ha gustado.

S: La que no te ha gustado nada es la de categorizar.

Supervisora: Es la que no me gusta.

S: Y los alumnos qué te han dicho, les ha resultado pesado también.

Supervisora: Categorizar, sí.

S: ¿Pero les ha gustado?.

Supervisora: Categorizar, no. Pero luego cuando lo hemos puesto en común sí. Pero lo que es ponerse en casa, hacer las categorías, no; pero es que a mí tampoco me gusta.

S: Ni a mí.

Supervisora: Esta parte le ha resultado pesada. A la alumna 2 que pormenoriza mucho las cosas, que saca muchas categorías le ha resultado pesado. En la parte de la teoría estaba cómoda.

S: Y te ha resultado difícil hacerles caer en lo que tú le estabas explicando, ¿lo veían?.

Supervisora: Muchas cosas sí, había otras que se las he tenido que explicar varias veces y no terminaban de entender lo que yo les estaba explicando.

S: ¿Y ellos no te lo refrendaban con la parte práctica?.

Supervisora: Sí, pero había cosas que se las he tenido que explicar varias veces porque yo les decía que esto se llama así y me decían: pero realmente qué es. Yo lo que hacía muchas veces era ponerle en ejemplo práctico de una situación que se podía dar y entonces ya lo entendían. Sobre todo el tema de los tipos de conflicto. A C le ha parecido más fácil porque dio educación para la paz conmigo lo conocía, pero M no, todos los tipos se lo he tenidos que explicar dos veces por lo menos y un ejemplo práctico porque la teoría no la entendía.

S: ¿Tú crees que el profesor universitario es capaz, en general, de realizar un proceso de reflexión de investigación de la especialidad que sea?. No vamos a hablar de reflexión sino de investigación. Tú crees que ellos serían capaces de plantear una investigación, eso ya ni lo dudamos.

Supervisora: Una investigación sí, porque además nos lo piden.

S: Un proceso de reflexión.

Supervisora: No sé si la gente está preparada para hacer todo ese proceso, yo creo que hay gente que no. De todas maneras, por ejemplo, yo estoy aprendiendo ahora. Yo realmente a pesar de mi carrera que tiene cierta formación; yo en la carrera investigación, investigación no di y estoy aprendiendo ahora por la asignatura, por el tema de tú tesis. Pero yo realmente sabía poco. Plantear un problema de investigación sé, pero hasta esa fase, bueno; pero a partir de ahí no todo el mundo está preparado. Gente que ya lleva mucho tiempo en la universidad sí, porque no hay más remedio que aprender. Cuando entramos, no estamos preparados para eso y realmente problemas de investigación nos surgen muchas veces. Cuando trabajaba en el instituto me surgían muchos problemas de investigación que no los he seguido, porque no sabía cómo meterles mano.

S: Fíjate que esta es una manera pero también hay muchas otras. Esta es una manera complicada de hacerlo, habrá mil maneras de atajar un problema y habrá que buscarlas.

Supervisora: No estamos preparados y habrá gente de otras especialidades que lleven por un método totalmente distinto los problemas de investigación. La gente de ciencias lleva una metodología totalmente distinta y supongo que se notará.

S: A me comentaba que le gustaba porque como ellos son tan metódicos, la investigación

experimental y esta es otro tipo de investigación.

Supervisora: Cuando he dado el curso de C. E., que ha sido buenísimo, ella, la metodología de investigación que nos ha dado es totalmente diferente de esta investigación experimental y aparte es que ella lo trabaja muchísimo. Pero yo creo que si le pones a hacer este tipo de investigación no sabe.

S: Y además no lo consideran ni metodología siquiera.

Supervisora: Claro pero es normal, es la preparación que tenemos. Yo creo que entramos en la universidad con muy poca preparación.

S: ¿Cuál crees que es la misión de las tutorías del profesor universitario?

Supervisora: Las prácticas o en general.

S: Las tutorías del Prácticum. ¿Tú qué crees que el profesor universitario debería hacer?

Supervisora: Muchas cosas. Yo creo que debería de haber tutorías antes de que empezaran las prácticas. Muchas veces el problema que tenemos, entre que nos ponemos de acuerdo en: qué día pongo práctica, qué día vengo a verte se pasan por lo menos dos semanas. Una de las cosas que deberíamos hacer antes de que ellos empezaran las prácticas ya que muchas veces pasan dos o tres semanas, otras veces no. Yo me suelo ver la primera semana pero otras veces tú lo sabes, por organización y tal.

S: Este año ha sido un poco desastroso.

Supervisora: Por ejemplo, con el tema de la comisión de prácticas este año hemos visto que ha habido muchos fallos. Si hay unos criterios y unas normas que seguir de una comisión, hay que seguirlas. El tutor de prácticas debe de estar coordinado con el resto de los tutores. Cuando hay descoordinación entre un tutor y otro tutor, realmente las prácticas no funcionan, desde mi punto de vista. Y luego orientarte en todos los temas que necesites. Hacer este tipo de reflexión sería útil pero sobre todo porque ellos no saben relacionar lo que han estudiado, luego, con la práctica. Y deberíamos de hacerles ver que lo que han estudiado les vale después para la práctica.

S: Los propios profesores de la escuela lo que dicen, cuando he ido a ver a los colegios, es que lo que le enseñáis no vale para nada. ¿Qué les enseñáis?

Supervisora: Yo creo que este tipo de cosas valen para que nos demos cuenta de que lo que enseñamos vale para mucho.

S: ¿Tú crees que las tutorías muchas veces se convierten en consultorio y hasta qué punto tenemos que responder a esas preguntas que ellos nos hacen personales y de comentarios con respecto a la profesora que tienen?. Eso puede ser una parte pero otra parte puede ser la parte que yo propongo. Nosotros nos convertimos en sus guías de resolución de problemas. Intentar resolver situaciones que vienen a nuestras tutorías, pensando que los vamos a criticar. Para nuestro desarrollo de profesionales es interesante y para ellos también, en el futuro cuando vayan a su campo profesional.

Supervisora: Pero tú sabes también lo que veo yo; que hay muchos profesores, quizá por lo que hemos visto de la especialidad, un profesor que ha hecho una carrera de química o de historia, que en el tema de disciplina y de organización, de ese tema, no saben. Entonces yo creo que los alumnos están escasos en eso. Nosotros a lo mejor no sabemos de historia o de matemáticas pero al tener la especialidad que tenemos esas cosas generales y de metodología las sabemos. Pero muchas veces, porque a mí me lo comentan los alumnos, les vienen a preguntar un problema de organización o de disciplina y no le saben responder los tutores de la escuela. Pero quizá por la preparación y por el tipo de asignatura que dan.

S: Pero de todas formas para eso estamos, si te llaman, como a mí me ha preguntado alguno de los profesores; toma, fotocópiale este capítulo que aquí tienes información.

Supervisora: Pero hay profesores que no lo preguntan. Yo creo que a ellos les coges en ese aspecto, por lo que yo hablo con los profesores. Por ejemplo, cuando les toca el momento de hacer la memoria, como tienen que elaborarla, aunque si se siguen los pasos que te marcan no

tenía que haber ningún tipo de problema, ellos cuentan que hay gente que no les sabe responder, por ahí están un poco despistados. Yo creo que sería bueno que, aunque hay una comisión, se reunieran todos los profesores tutores de práctica.

S: Sería más follón, pero quizá se aportaría..., que hubo un año de movidas de Prácticum y a los profesores del departamento de Psicología y de Didáctica se nos negaba la asistencia al Prácticum. Hubo que justificarlo por activa y por pasiva en una famosa reunión que empezó a las ocho de la mañana y terminó a las tantas de la noche, porque decían que didáctica y psicología no tenían que estar.

Supervisora: Si yo lo que te estoy diciendo es lo contrario, todos esos principios generales y eso; y son especialistas en otras cosas, si a mí me preguntan algo de química le mando a C.E. Es normal, yo lo que veo es todo lo contrario, que fallan en ese tipo de cosas.

S: ¿Cuál crees que es la diferencia entre la misión que tienes tú como tutora de la universidad y la tutora del colegio?. ¿Tú qué les dices cuál es tu campo profesional y cuál es el de ella?.

Supervisora: Depende de cómo sean las profesoras o el profesor. Yo lo que veo es que ellos a la hora de la evaluación tienen mucho más criterio para evaluar que nosotros. Nosotros realmente pasamos mucho menos tiempo con ellos y ellas. Miran. Nosotros en una hora podemos mirar muchas cosas, pero ellos en todo el día miran muchísimo que realmente aunque nuestra labor es fundamental la labor de ellos es más completa, no más importante.

S: Si una maestra te dice que nosotros estamos en las nubes, ¿qué le contestas?.

Supervisora: Que eso no es verdad.

S: Cuando ellas te dicen que nosotros mucha teoría.

Supervisora: Yo normalmente puedo contestar que lo que ella hace ahí en clase se lo hemos enseñado nosotros. Siempre le digo que sí es verdad que debería haber más tiempo de práctica pero también le digo... Me pasó con una maestra del R. C., que me lo dijo, que nosotros lo que le enseñábamos no tenía ninguna conexión con lo que hacían y luego al final le puso sobresaliente por no ponerle matrícula a la alumna. Yo realmente hablé con ella y le dije que si esa alumna es tan buena desde el principio es porque algo sabe, porque como te va a llegar una persona tan buena si no sabe absolutamente nada del tema que va a trabajar y me dijo que era verdad. Al principio decía que estábamos en las nubes cuando esta niña llega aquí, esta niña sabe en qué momento se encuentra el niño, las actividades que tiene que hacer, cómo tiene que ser la clase de infantil. Aquí aprenden más, porque lo ven en el contexto. Si una persona es tan buena desde el principio, algo lleva detrás. Realmente sólo me he encontrado una persona que dijera esto en mi cara.

S: A las espaldas nos ponen de teóricos para arriba y que no tiene nada que ver lo que hacemos.

Supervisora: Porque también con los alumnos que me he encontrado que han sido malos en las prácticas realmente son malos en general. Ha coincidido que cuando me he encontrado personas que eran nefastas en las prácticas eran nefastas para todas las cosas de su vida en general. Generalmente, cuando me he encontrado una persona así no nos han echado la culpa a Magisterio, a la persona más que a la preparación. Ha coincidido que cuando me he encontrado una persona pésima para la docencia, tenía muchas asignaturas suspensas y suele coincidir que cuando una persona es buena en las prácticas la mayoría de las asignaturas las tiene aprobadas, por algo es.

S: El desarrollo profesional del maestro empieza cuando apruebas tus oposiciones, te pones a trabajar. A los alumnos que han participado con nosotros les va a servir a la larga para su desarrollo profesional. ¿Tú crees que sabrán plantearse como atajar un problema o al menos sabrán reconocer un problema y sabrán que hay formas de solucionarlo mejores o peores?.

Supervisora: A algunos les puede valer, a otros no. Es que hay algunos que se lo han tomado más en serio que otros. A la persona que se lo ha tomado en serio sí, porque yo me he dado cuenta, cuando lo he trabajado, que hay personas que han profundizado más que otras, a la persona que lo ha trabajado más puede que le valga; porque además esa persona, si ha completado con la

asignatura de investigación u otro tipo de asignatura, quizá le valga. Pero a la persona que se lo ha tomado como un mero trámite, que dijo que sí participaba, yo creo que a esa persona no le va a valer, pero al que ha profundizado sí. Eso es como todo. La persona que ha profundizado es una persona bastante reflexiva. Quizá eso lo tendrías que tener en cuenta. Una persona que más o menos se toma en serio su tarea que yo creo que le gusta además la docencia. Al gustarle se lo ha tomado en serio, lo ha trabajado, yo creo que sí. Se debería de hacer más veces, con una vez no es bastante.

S: En algún tema.

Supervisora: En el proceso de plantearse algún tema de investigación y todo ese tipo de cosas.

S: Quizá si durasen más las prácticas daría tiempo a que se solucionaran varias cosas.

Supervisora: Son muchas cosas, si se hicieran más prácticas daría tiempo a que se hicieran más actividades de este tipo.

S: Es una parte de la formación si tú aprendes a pensar y conectar las cosas. Eso es lo que se espera. Cuando en la LOGSE se habla de calidad, que el profesorado tiene que investigar, si realmente te acuerdas, se supone que sí.

Supervisora: Una vez que apruebas tus oposiciones te acomodas. El que tiene interés y eso, se nota ya desde la carrera. Nosotras ya podíamos decir de las promociones que van saliendo qué personas van a tener interés en su práctica.

S: Se trata de cuando ellos tengan un problema solucionarlo.

CASO 4

CASO 4

G.1

Supervisor: El viernes de una a dos no y tú no sabes que horario tienes.

Alumna: Me parece que era el jueves a primera hora.

Alumna: De once a doce tenemos el recreo.

Supervisor: Eso era otra cosa, yo sabía que tenía. Porque yo soy capaz de presentarme allí a las once.

Alumna: Nos ayudas que allí todo el mundo llora.

Alumna: Nos tenemos que quedar de guardia todos los recreos por el pacto ese famoso

Supervisor: qué pacto?

Alumna: El que hizo el coordinador de prácticas XX, ella no quería tener a prácticos en el colegio, que por eso están de ese humor. Ellos no querían tener prácticos, él nos puso ahí por narices y como ellas no querían llegaron a un acuerdo y el acuerdo era ese. Nosotras hacíamos las guardias de los recreos durante toda la semana, entonces sí nos cogían. Nos tiene, como nos tiene.

Supervisor: ¿En ningún colegio?.

Alumna: En ninguno hacen las guardias toda la semana menos nosotras.

Alumna: Yo me acuerdo que era un día a la semana.

Supervisor: Lo que estoy preguntando es que en ningún colegio quieren tutores de prácticas.

Alumna: No, no querían alumnos.

Supervisor: Yo no sé, si no queréis que vaya este miércoles, a mi...

Alumna: Si tú quieres ir y hablar con la tutora, pero no que te pongas allí a mirarme todo el día.

Supervisor: Da igual, lo dejamos para la semana que viene. Tampoco mi cometido es que esté obligado a ir. Pero a mí me gustaría ir, más que nada por eso, porque como es la primera vez que tengo prácticas.

Alumna: ¿Qué tienes que estar allí una hora observando?.

Supervisor: Una hora no, un ratillo. Me meto un rato en tú clase, otro en la tuya y ya está. Tampoco tiene que ser así.

Alumna: Vas a salir corriendo, cuando tú estés allí dentro, te vas rápido.

Supervisor: Otra cosa entonces ¿Habéis rellenado el test?.

Alumna: Pero vamos a ver: ¿Qué tests?.

Supervisor: El otro que nos quedaba. No, no, el test.

Alumna: Este. No, me falta la página. Porque había uno por ahí que había puesto dos.

Supervisor: El dos no vale.

Alumna: No sí ya sé. El primer día me acuerdo que estaban pendiente de todos los niños. Si lloran, no llores. Y hoy ya lo has visto tú. Si no me paso yo, ella tomándose el cafelito sin decir ¿queréis un café?. Igual que se van a ir de comida y no nos van a decir que nos vayamos. Todos los colegio van a ir con los prácticos.

Alumna: A mí me ha llamado ya el jefe de estudios del otro colegio, para decirme que el jueves hay una comida que vaya. Me ha llamado a mi casa y todo, y me ha preguntado ¿Qué tal te va?; si necesitas algo.

Supervisor: Eso, ¿quién?.

Alumna: El jefe de estudios del otro colegio

Supervisor: Del que estabas antes

Alumna: Yo es que como he estado en el mismo.

Supervisor: Eso no corre prisa, cuando lo tengas. Vamos a meternos directamente con el tema, ¿Qué habéis observado?. ¿Qué tal ha ido la observación?. En general.

Alumna: Bien, como has preguntado en concreto.

Supervisor: No, en general como os ha ido la semana de observación. Si queréis decirlo en

función de cómo os fue en las prácticas de la primera rotación o simplemente la idea general que habéis sacado. ¿Cómo es el colegio?, ¿no estáis bien?.

Alumna: Yo en mi clase sí, porque la tutora es buena gente. El colegio sí, no es que allí te traten mal, porque allí nadie te pone mala cara. Pero que no estás...

Alumna: No estás cómoda

Alumna: No estoy como si estuviera en mi casa, por decirlo de alguna forma como en el otro. Yo en el otro me conocía a todos los profesores de allí, ya fueran de infantil o de primaria; estábamos todos juntos. Yo entraba allí, a secretaría, me hacía mis fotocopias; y yo aquí me conozco el cuarto de baño de los niños y mi clase. No sé ni la cafetería de los maestros cómo es; porque no nos han invitado.

Alumna: No te ofrecen nada, ni te preguntan nada, nada, nada. Luego yo en clase si estoy a gusto. Supervisor: El ambiente no...

Alumna: No es muy acogedor.

Supervisor: Igual dentro de dos o tres semanas cuando estén hartos de veros la cara por ahí.

Alumna: A lo mejor se dignan a decirnos date un paseo por el colegio.

Alumna: Había que vernos, nosotras en el recreo con todo el mogollón de niños y ellas en un rincón con su cafelito tomándose el café.

Alumna: Los niños matándose a su lado, llorando, uno con los mocos colgando. "Seño abróchame los cordones". Yo le he dicho al niño que vaya allí que se los abroche ella, que ya estoy harta de agacharme. Van y vienen "Dice la seño que me los abroches tú". Igual que con los papeles: "Comenzad la limpieza del patio", eso la tutora. Vas con una bolsita y los niños te van echando papeles. Después me viene un niño con los dos vasos de la profesora que los habían tirado al suelo. ¿Qué están fomentando si ellas mismas tiran los papeles?.

Alumna: Pues toma ve tú y tírame el vaso. Que te lo dé a ti, que el niño te vea.

Alumna: Pero es que lo tiraron al suelo, estaban los vasos tirados en el suelo y viene el niño con los dos vasos de café para tirarlos a la basura. ¿Qué estas fomentando ahí?.

Alumna: Hacen cosas que no.

Alumna: Me parece increíble.

Supervisor: Eso podrías apuntarlo como parte de posibles problemas a mejorar o cuestiones mejorables que en vuestro apartado tenéis.

Alumna: No podemos hacer eso, el año pasado hubo problemas por eso. Lo has escuchado tú ¿o no?.

Supervisor: No, pero me imagino por qué no va a convenir, porque afectan a la actuación de los profesores.

Alumna: Si yo no supiera que el año pasado no hubo problemas hubiera puesto cosas que no me gustaban, porque además hay un apartado para críticas.

Supervisor: "A mí no me gusta como da clases ésta", no. Si no algún problema concreto que pudiera tener solución. Esto que estás diciendo.

Alumna: Yo he estado muy bien en el colegio, muy a gusto. Yo no pienso poner nada, nada, nada. No conviene.

Alumna: Te dicen que es secreto, pero después la que...

Alumna: Para qué te ponen un apartado de críticas.

Supervisor: Por eso, porque nada es perfecto y siempre hay problemas.

Alumna: Yo voy a criticar a los profesores... yo no voy a criticar cómo dan las clases. Si dijera algo del colegio y luego te vendrían y te sacarían las uñas diciéndote que por qué has dicho eso del colegio. Que tendría que ponerlo; te ponen en un compromiso.

Supervisor: Eso ya sería otro tema, cuestión de verlo más adelante en otro apartado a posteriori, ya para la memoria. La cuestión es que lo habéis observado. Metiéndonos con el esquemilla 1 teníamos así el planteamiento inicial. Habéis hecho alguna anotación, algo que os haya llamado

la atención cada día. La misma casi siempre o esto que habéis explicado.

Alumna: A mí lo que me llama mucho la atención es que la mía no hace asamblea. Llega a la clase y pone a los niños como si estuvieran en primaria. Primero los deja mientras llegan todos y 10 minutos o así, van jugando por los rincones pero luego... Eso sí lo veo yo normal. Pero después los sienta y ella coge su libro de fichas empieza a buscar y ni siquiera sabe qué ficha hacer. Mientras, ella pretende que los niños estén en silencio y callados, mientras busca las fichas y ve lo que tiene que hacer como si estuviera en primaria. En la ficha dice que tenemos que hacer esto, pues esto tenemos que hacer. Tienen cinco años, yo nunca he visto eso. A mí eso me llama mucho la atención.

Supervisor: Se me ha olvidado preguntaros en que nivel estáis.

Alumna: Yo en cinco años.

Supervisor: Y los tuyos X de cuánto más o menos son, ¿son parejos?

Alumna: Hay diferencias dentro de una clase. Dentro de la clase están los que tienen los cuatro cumplidos, los que tienen tres y pico, se nota un montón en el lenguaje, en la forma de hablar.

Supervisor: Lo que estabas diciendo.

Alumna: Son de canciones, poesías, canciones sobre todo, no hay murales, no hay nada de nada. Ella tiene puestas tres fotos de Aladino y yo pienso que eso lo tenía la otra compañera, ella no tiene nada. Yo estoy trayendo todas las canciones, fotografías, todo.

Alumna: Que decoren la clase, conque le pongas una casita que la coloreen.

Supervisor: Pero si uno no les manda hacer trabajos...

Alumna: Ella tampoco lleva fichas, las fichas que ella tiene las va recogiendo de las profesoras "Oye dame esta ficha". Ella no se molesta en hacer nada. Mi problema es que ella es interina. A mí me da igual. Mientras me deje llevar la clase. Hoy me ha dejado llevar la clase. Tenía ganas de que yo empezara, como no quiere hacer nada. Ella termina de explicar las fichas o lo que sea, los deja trabajando y no se pasa por las mesas, es que ella parece la práctica y yo la tutora. Después de explicar las fichas se sienta en su silla, no se pasa por las mesas. Son niños de cinco años que no se enteran de lo que tienen que hacer y más cuando tienen que hacer más de una tarea, por ejemplo pintar esto de rojo y lo otro de no sé qué. Se les olvida, porque son chavales. Por la experiencia que yo pueda tener y yo sé que no lo saben hacer; pues, se pone en su mesa y empieza a escribir en su diario.

Supervisor: Y eso lo has visto a lo largo...

Alumna: Eso lo hace siempre. Hoy ha variado, porque hoy he llevado yo la clase y he intentado hacer, tampoco mucho, porque como no quiero variar su clase, vaya a ser que me diga algo.

Alumna: No, tú crees que te va a decir algo.

Alumna: Siempre le digo: "Te importa que haga una asamblea para introducir".

Supervisor: Si tú preguntas y ella te da la venia. No hay problema de que después te venga con: "Es que me has transformado". Yo he preguntado. Lo poco que vi yo de la clase no tiene nada que ver con la clase... Aparte también de que lo otro da más sensación de zona exclusiva de educación infantil. Mientras que los otros están dentro de lo que es el edificio. Me di cuenta de que son dos edificios distintos y normalmente es así la distribución. Es que es de cajón, que no pueden estar en el patio igual que un curso de primaria cualquiera porque los atropellan, se los comen.

Alumna: Si encima que no están en la parte de infantil le ponen una clase que es de primaria, los pobrecitos no han disfrutado de su infancia.

Supervisor: Parece una catedral gótica.

Alumna: La que no va a disfrutar de las prácticas soy yo. ¡Vaya prácticas, Dios mío!

Supervisor: Y alguna otra cosa

Alumna: Tengo una niña de integración y ya le he preguntado a la tutora y no sabe nada. He hablado con la de educación especial para preguntar qué problema tiene, me ha dicho que

motórico. Pero motórico todo el cuerpo, la voz, todo. Está tratada y no está integrada. A lo mejor está cinco minutos en la clase y se la llevan, la vuelven a traer, la dejan diez minutos se la llevan. Tiene que ir con el fisioterapeuta, con el logopeda, la van dejando, la van trayendo. Esa niña no tiene el nivel de la clase, no hace fichas.

Supervisor: Que sabes del problema. ¿Es recuperable?

Alumna: Ahora han conseguido que ande sola porque había que llevarla de la mano, para subir y bajar escaleras siempre de la mano, para sentarla, para levantarla. Han conseguido que sea autónoma. Pero de nivel de fichas, de motricidad la niña es nula, no suele hacer nada. Y más que está mucho tiempo fuera de la clase. Puede ser que esté en la clase media hora a lo largo de toda la mañana. Si yo fuera la tutora le tendría fichas especiales para ella. Ella le coge el libro y lo que están haciendo los otros lo hace ella. Coge un lápiz y lo pinta todo como un niño de tres años, los trazos son superrígidos porque no tiene motricidad

Supervisor: Con ser de apoyo tendrá...

Alumna: Se la llevan al aula cerrada, la llevan con los de integración. La sacan fuera del aula, el refuerzo no se lo hacen dentro del aula, cuando la niña llega... Yo no la veo integrada, hablas con la tutora y te dice que está muy integrada. Los compañeros la tratan como una más, la ayudan, no la desprecian y la dejan a un lado.

Supervisor: Eso si es importante desde luego.

Alumna: En ese aspecto, sí.

Supervisor: Lo que le faltaría a la pobre era el rechazo de los compañeros.

Alumna: Esas cosas no las tienen en cuenta hasta más grandecitos. Pero tan pequeños no.

Alumna: Un niño, tiene cinco años; el año pasado no estuvo escolarizado y tiene un retraso descomunal en comparación con los demás. Es un compañero superagresivo dentro del aula, se pelea con cualquiera pero sin hacer nada. A lo mejor él está en la mesa y le tengo que dar la tarea el último, porque como le dé la tarea el primero la rompe porque sí. Todo es agresividad, rompe sus tareas, rompe las tareas de los demás. Pega constantemente, lo tira todo al suelo, todo es agresividad en ese niño. Y con el problema de que el niño ha estado por primera vez en el aula este año y no sabe nada, ni los colores.

Alumna: Hija mía tú lo tienes todo. Yo no tengo nada, tengo asamblea, tengo el cuento, canto. Lo normal la verdad.

Supervisor: ¿Qué has observado?

Alumna: Una clase infantil normal y corriente.

Supervisor: Ya es observable eso. Te has encontrado lo que esperabas ¿Qué esperabas?

Alumna: Esperaba una clase de infantil así y eso es lo que me he encontrado.

Supervisor: Explicáte.

Alumna: Ya te he dicho, mi asamblea, clase decoradita, canciones para los niños. Es que no sé que decirte

Supervisor: ¿Qué tipo de actividades realizáis? ¿Hacéis solo fichas nada más?

Alumna: La fichita esa del libro que ellos tienen y luego ella le da otras aparte que preparan. Suelen hacer dos fichas y descansan y juegan con plastilina. Luego toca el recreo, otra vez otra fichita y a jugar. Hacen muchos descansitos, muchas cositas.

Alumna: Ese es otro problema que hay en mi clase, que no hacen ningún tipo de descanso y todo es basado en fichas. Son niños muy pequeños, tienen cinco años. Se pasan todo el día sentados en una silla. Pero todo el día sentados en una silla de la que no se pueden levantar.

Supervisor: Hasta el recreo no...

Alumna: Hasta el recreo no se pueden levantar. Ahí es todo a partir de fichas, basándose en fichas, a lo mejor alguna vez tienen que recortar, pero es que no saben ni recortar, si no están acostumbrados a recortar. El otro día que tenían que recortar una cosa, horrible porque no saben coger las tijeras.

Supervisor: La cuestión por ejemplo de materiales, las dos clases están provistas de cosas como cajones con sus juguetes...

Alumna: Los rincones los tienen.

Supervisor: Las cosas estas de plastilina y demás, pero no los utilizan.

Alumna: Plastilina no sé si tienen porque yo no la he visto.

Supervisor: No la utilizáis.

Alumna: Ni los rincones.

Alumna: Los míos es como si estuvieran en una clase de primaria pero con niños de cinco años. Yo eso no lo he visto nunca, que es lo que a mí más me llama la atención: que no hay nada lúdico, ni juegos ni nada. Cuando tienen psicomotricidad se vuelven locos, porque claro debe ser que les da tal paliza que salen al patio y se suben por las paredes. Entiende como es ese niño, que me lo tengo que sentar o poner al lado y quitarle las cosas enseguida, los lápices porque todo se lo carga. Se come los lápices, se come las gomas, el pegamento lo chupa. Es horrible. Lo tiene puesto... las mesas son por grupos de cinco o cuatro en cada grupo y él está aparte en una mesa aparte al final de la clase.

Alumna: ¡Qué lástima!

Alumna: Además de todo el problema es que el niño no está integrado dentro de la clase, el niño está fuera del grupo.

Supervisor: Y tú, cuando te toque a ti dar clases

Alumna: Que ya me ha tocado, yo no puedo hacer nada

M2. ¿Tú no puedes meter al niño en un grupo?.

Alumna: Ella dice: "Es que no puede estar con ninguno, es que no puede estar con ninguno. Ya lo he intentado en todas las mesas y ese niño no puede estar con nadie". Y entonces tú que le dices, porque yo se lo he dicho: "Y ahí". "Es que yo ya lo he intentado con todo el mundo" y como es un niño que no para de dar problemas, que no se está quieto, pues no.

Alumna: Si él no trabaja y le va a quitar el trabajar a los demás, pero bueno

Alumna: Entonces yo no sé,

Alumna: Puede molestar el primer día, pero a lo mejor el segundo o el tercero.

Alumna: Como es una mujer que no tiene paciencia lo quita. Es más cómodo decir, como molesta, fuera.

Supervisor: Hay algo más, algo más que os haya llamado a atención. Tú todo.

Alumna: Es que se te han juntado muchas cosas, yo no tengo nada de eso.

Supervisor: Si no pasa, no pasa, tampoco vamos a provocarlo. No vayáis a buscar problemas por narices o hacer que algo me llame la atención me meto con un niño y este... Siempre que observes. La cuestión esa de la dependencia o independencia del campus, tú has dependido del campus por lo menos un día porque has participado en lo de ayer...

Alumna: Hoy, hoy.

Supervisor: Que hoy ya no estamos en semana de observación. Yo me estoy refiriendo durante la semana de observación. ¿Tú participaste en la semana de observación?.

Alumna: Yo desde el primer día, si es que en la clase como no participe es una clase malísima.

Alumna: Yo tampoco estaba sentada a un lado, ella por ejemplo explica una ficha y yo voy pasando con ella, le voy diciendo tienes que hacer esto, lo otro. Lo que pasa es que yo no he explicado fichitas ni nada de eso, pero yo sí he estado metidita.

Supervisor: Un grado de participación. Alguna idea así más fundamental. Supongo que habréis hecho vuestras anotaciones.

Alumna: Sí ahí, bueno las tengo hechas a lápiz.

Alumna: Yo lo que tengo aquí es lo que han hecho el lunes.

Supervisor: Eso es la clase de cosas que quería que comentarais.

Alumna: Yo no sabía que ponerte.

Supervisor: No, si no hay que poner, no estáis obligadas. La cuestión era lo que os llamase la atención, tú me has hablado de bastantes cosas, indudablemente algo has reflejado ahí ¿o no?.

Alumna: No, es que yo entendí esto como lo que hacían durante el día, yo he puesto lo que hacen durante el día, pero no he puesto...

Supervisor: Nos tenemos que explicar mejor a partir de ahora. La idea es esa, lo que os llame la atención, no se trata de que expliquéis. Es que ahí no cabe. Ya os lo dije. Quiero que anotéis las cuatro cosas que os llamen la atención.

Alumna: A mí como no se me ocurre durante todo el día lo que me llame la atención, lo que ocurre justo, ocurre...

Alumna: Es que yo no sé que ocurre durante todo el día, que la profesora explica la ficha y que los niños la han realizado, han jugado con la cartulina, han ido al patio, luego han vuelto.

Supervisor: También lo puedes explicar desde el punto de vista “¿Qué ocurre durante todo el día?”. Se sigue una programación determinada con arreglo a tal criterio”, tú puedes decir, aquí no hay un criterio muy definido.

Alumna: Si es que no hay programación, no hay horarios. Me da el horario y me dice: “Invéntatelo”, pero como me voy a inventar el horario. Le digo: “¿Qué unidad didáctica estás trabajando?”; me dice que no lo sabe”. Tú cógete el libro que quieras. Hoy le he dicho que estábamos trabajando la unidad didáctica “Dónde vivimos”. Si lo único que tiene que hacer es esto.

Supervisor: De verdad que me estas dejando alucinando

Alumna: Del otoño supongo que estaréis hablando.

Alumna: Hoy, lo que tú me has visto, la cartulina esa, era del otoño.

Supervisor: ¿Entonces has empezado tú ya?.

Alumna: Encima no tienen programación, ni horarios, ni unidad didáctica, ni nada de nada.

Supervisor: Vale, Ahora hacemos una composición de lugar. En cuanto al qué hacer, es algo que tendremos que ir hablando a lo largo de las prácticas, al margen del trabajo de P., que es otra cuestión. Pero desde luego eso lo tendremos que hablar. Como tú dices, siempre que te permitan libertad, tú podrás llevar a cabo lo que tú piensas, te dejan hacer lo que en teoría has aprendido, tú criterio de clase. Si te dejan pues estupendo. Y tú igual, encima no vas a tener tantos problemas, tienes la cosa un poco más arreglada. La idea de estas cuestiones, de la primera, porque yo ya tengo aquí perfilada la segunda, va un poco sobre la misma cuestión. Que todo esto que habéis observado, si hay un tema en concreto que os interesa saber, conocer, que discutamos en las sesiones, sobre el que necesitéis orientación o sólo discutirlo, decídmelo.

Alumna: A mí lo de la agresividad del niño este. ¿Yo que hago con esta niño?. Lo llevo todo el día cogido porque no lo puedo soltar, como lo suelte ya está pegando a una, ya está rompiendo el folio a otro. Además si tú lo castigas, porque yo lo castigo y el niño no se está ahí, se baja por debajo de la mesa, se mete en los rincones es una conducta agresiva hacia todo, no solamente a los niños. Los cuentos los coge pero para destruirlos, destrozarlos. Todo lo que hace ese niño.

Alumna: Y tú no le hablas a los padres cuando van a buscarlo.

Alumna: Va el padre.

Alumna: Yo creo que ese niño tiene algo en la casa.

Supervisor: Este niño es el mismo que no estaba escolarizado el año pasado, que tienen aparte.

Alumna: Yo no sé, yo no he pensado nada. ¿Qué tienes que coger a un niño en concreto?.

Supervisor: No se trata de coger, puede ser cualquier cosa, algo que te preocupe, un tema estándar que ha planteado P. es el tema del control en el aula. El tema puede ser desde el punto de vista teórico, en mi asignatura, cuestiones de desarrollo del lenguaje. Ya hablaremos. Podéis tenerlo todo muy claro con respecto a eso y tener algún problema con la metodología, los materiales. Cualquier cosa que os interese. La otra opción es que yo plantee temas distintos y elijáis, yo no quiero que sea así. Quiero que sea algo que a vosotros os resuelva una necesidad

inmediata.

Alumna: Te quiero decir de un niño que tengo allí, no hace, no está centrado. Tú le mandas cualquier cosa coge el lápiz te hace así dos rayajos y se va a mirar al otro, coge su plastilina. No te hace caso. No está metido en las normas de clase.

Supervisor: Se distrae. Lo suyo sería plantearlo tal cual como yo lo veo. Aplicar la cuestión desde el punto de vista más general posible, que no sólo le sirva a un niño, que os pueda servir, que podáis extrapolar a otras posibles situaciones. La cuestión del control del aula por una parte y en el caso de esto es una faceta más de lo mismo. Un problema más concreto. La diferencia con esto lo discutiremos. ¿Cómo pensáis?. Cogemos el problema, dentro de la disciplina en el aula, el control del aula y trasladarlo en el caso concreto que os preocupa a cada una. Pensadlo un poquillo. ¿Qué se os ocurre?. Vuestra primera impresión al respecto cuál sería, hablad en voz alta. Yo lo primero que he pensado será muy grave, hasta qué punto pensamos las cosas antes de llegar a conclusiones.

Alumna: Yo creo que sí tiene solución, que este niño quiere que estén encima de él que lo mimen mucho.

Supervisor: Así al pronto solución sí tiene.

Alumna: Sí, todo tiene solución excepto la muerte. Pero que necesita mucho tiempo, no va a ser cosa de un mes o dos, yo no sabría cómo solucionarlo.

Supervisor: Eso es algo que discutiremos aquí. Pero la cuestión es que lo ves como un problema.

Alumna: La tutora lo va a llevar a que hable con el psicólogo, lo va a tratar el psicólogo.

Supervisor: ¿Y tú observas al niño; está más allá del aula?.

Alumna: ¿Cómo más allá del aula?.

Supervisor: ¿Cómo actúa en el recreo?.

Alumna: Ese niño yo creo que lo tienen en su casa como si fuese un bebé. No habla como los demás, él quiere ser el centro. Si le digo a un niño. "Que ficha más bonita" él siempre dice: "¿Y yo seño, como lo he hecho?". Le dices a otro: "Huy que guapo"; y él: "Yo seño". Él siempre está pendiente de que él tiene que hacerlo todo muy bien. Como en su casa lo tienen, el niño pequeñito, él llega al colegio y ve ese cariño repartido entre tantos y no lo acepta. Está todo el rato pendiente. Si le pongo solo a trabajar no trabaja, mira a un sitio a otro, está todo pendiente. Ahora si yo me siento con él sí hace las cosas. "Venga toma este color y hasta que no termines no te mueves"; y así, diciéndole todo el rato: "Qué bonito". Y dice "Sí seño, la seño me ha dicho que está muy bonito."

Supervisor: Dices que te llama la atención que no habla...

Alumna: No habla tan bien como los demás.

Supervisor: Crees que hay alguna relación entre el hecho de que no hable tan bien como los demás y tenga la cabeza en otra parte.

Alumna: No sé si está relacionado

Alumna: Eso también hay que mirar si es hijo único, si es el más pequeño de la casa, cosas de esas.

Alumna: No es que hable mal, hay otro que habla peor que él, no se le entiende lo que dice, éste habla mejor, pero como si fuese un niño pequeño.

Supervisor: Pienso yo que normalmente los niños, al menos eso o a lo mejor es un conocimiento general que uno tiene y no se ha parado a pensar si es o no verdad; los niños mimados e hijos único suelen hablar mucho más y resultan sabihondillos.

Alumna: Tengo otro con el problema de que es hijo único y no habla muy bien. O a lo mejor sólo habla así en el aula para llamar la atención. No vocaliza bien. Tampoco creo que tenga que ver con eso. Hay niños que tienen problemas en el lenguaje

Supervisor: Y no es retraso en sí, no todo el mundo empieza a hablar con la misma edad.

Alumna: Hay niños que no están relacionados.

Supervisor: Y tú, aparte de agresividad y todos los problemas que has comentado, ¿qué más has encontrado?

Alumna: Uno, uno detrás de otro. También tengo a los amantes de Teruel en mi clase, es horrible. La niña parece que está en segundo, ella lo ha visto. Tiene cinco años y parece que tiene ocho. Y el novio que está en la misma clase es una cosa así. Parecen la "i" y el punto. Ella se pasa el día controlando al niño que haga esto o lo otro. El otro en comparación con ella parece un bebé. Se le nota también en el lenguaje, ella habla con una fluidez.

Supervisor: A ver si te la han colado y realmente tiene ocho años.

Alumna: La profesora los tiene separados.

Alumna: ¿Por qué?

Alumna: Porque ella lo maneja constantemente. Cuando está con ella hace lo que ella quiere. Si están jugando y ella pierde, él pierde apostando para quedarse con ella. El otro día en el juego de la silla estaba a un centímetro de la silla, se tenía que sentar nada más. Ella había perdido ya, y dejó que el otro se sentara para perder él también y sentarse con ella. Eso es... Es para poner una cámara.

Supervisor: ¿Por qué crees que hay esa relación? No son ni hermanos ni primos, son vecinos o algo.

Alumna: No sé si vendrá de antes del curso anterior. Todos los profesores lo dicen no pueden estar juntos.

Supervisor: ¿Por qué crees? Si la otra es tan grande como tú dices será para cuidarlo.

Alumna: Un juego de miradas que se traen todo el día. Están mirándose continuamente. Llegan y le estas preguntando a uno y el otro se queda mirando a ver lo que dice.

Supervisor: La relación es que ella lo protege pero también lo controla como si fuera un monigote. Lo usa, le hace que le haga las cosas o que vaya para allá o para acá.

Alumna: Hacerle no, como no los dejan levantarse del sitio, le puede hacer poco. Antes de que yo llegara, como tienen las pegatinas en las mesas estaban juntos.

Supervisor: Las pegatinas siguen juntas. El niño es más pequeño que los demás.

Alumna: Con el resto de la clase se ve más pequeño, pero tiene cinco años.

Alumna: En la ficha tienen la fecha de nacimiento de los niños.

Alumna: Se ve más inmaduro que ella. También tengo otro niño que se ve más inmaduro. Y está: "Seño no sé que." Y muchos mimos y se te engancha, muy inmaduro. Este niño también en comparación con ella. Lo que te choca a ti es que los dos siendo tan distintos, estén así.

Supervisor: Quizás sea por eso, podría ser eso.

Alumna: Ya la verás si es que ella parece Goliat, es impresionante.

Alumna: Mira como lo ha elegido a él; que para ella sea el muñequito de clase. Las niñas siempre solemos tener un muñeco que lo cuidamos como si fuera tu hijo.

Alumna: Yo me fijo en el patio, en las sombrillas esas que tienen y ella se tumba y hace que le acaricie el pelo. Una cosa, yo me fijo, los voy controlando.

Alumna: Estos son los que yo vi el otro día en el recreo de la mano. Yo vi dos niños de la mano y lo comenté en casa.

Alumna: Igual que si fueran novios. Todo ella lo hace, ella se tumba y pone al otro que le acaricie el pelo. Te llama la atención.

I. Tampoco vamos a estar mucho más tiempo. Queréis coger éste como tema.

Alumna: Yo cualquier tema.

Supervisor: Como se sale un poco de mi esfera y hablaré con quien tenga que hablar que me dé algún marco teórico. Hay una cosa que me dijo una persona, que en la universidad lo de menos es lo que aprendas, lo teórico, en el sentido de que lo que realmente aprendes en la universidad es a saber buscar información. En Magisterio no porque es mucho más práctica, pero en otras carreras sales y no sabes todo lo que has estudiado; te han enseñado a saber buscar.

Alumna: Yo me he estado informando y en las conductas agresivas lo más importante, primero, regañar no; primero mimar y después regañar. Es una forma de llamar su atención. M está regañando y a ese lo coge pero después... o yo no he buscado bien o no sé.

Supervisor: Eso tiene su lógica, porque así el niño lo primero que siente es que lo ignoras. Si se trata de llamar la atención a priori no la llama.

Alumna: Yo he encontrado más cosas pero desde el punto de vista científico.

Supervisor: Y de lo que has aprendido en la carrera.

Alumna: Nada, nada. No te sirve de nada. Tanta teoría.

Supervisor: Ni siquiera algo que has dicho, vamos a aplicar referido a la materia. Asignaturas más parecidas, que tocan ese tema.

Alumna: Yo lo he buscado en mis apuntes y nada; todo en la biblioteca.

Supervisor: Eso es parte de los estudios, no sólo es lo de clase, hay más. Los profesores no tenemos tiempo. Una parte del trabajo la tiene que hacer el alumno por su propia inquietud. Buscarle los tres pies al gato.

Alumna: Eso deberían de hacer aquí en la carrera, plantearte casos hipotéticos, porque después te encuentras con quinientos niños distintos y qué haces. Tú no sabes cómo enfrentarte a los problemas. Tú sabes lo que es la motricidad fina, pero el resolver los problemas no lo sabes. Tú sabes reconocer el problema pero no sabes qué hacer. Yo sé todos los tipos de problemas que hay en mi clase, pero no sé qué hacer. Estas sola porque nadie te ayuda. Tú no sabes si lo estás haciendo bien o mal, lo haces lo mejor que puedes. Yo no tengo experiencia.

Supervisor: Cuando tú te ves ahí no tienes modelos teóricos. Debe ser un fallo un poco de que a veces no estudias, memorizas para el examen y ya está. No tardas en olvidarlo.

Alumna: Mucha teoría, mucha teoría, acerca de los problemas que te encuentras, pero no cómo resolverlos. Eso no nos lo han dado.

Supervisor: Conclusión: para ti tus estudios no son la base que necesitas.

Alumna: A mí lo que me ha hecho es sobre el problema, por qué lo hace. Como solucionarlo no lo sé.

Supervisor: Vuelvo a lo de antes. Tú te has informado por tu cuenta, sigue haciéndolo y yo también. No lo puedo decir ahora porque no es mi esfera y no es mi opinión personal, hay que hacer las cosas bien, para la próxima sesión. Tú también. ¿Has hablado con alguien?

Alumna: Yo lo comento y todos son más o menos normalitos, mi clase es la que no encaja. Me ha tocado una tutora que no se preocupa y una clase...

Supervisor: Y a ti lo mismo, desde el punto de vista teórico se te ocurre...

Alumna: Con este niño lo que yo hago es ponerme sola con él. Si este niño no tuviera nadie que la ayudara no avanzaría.

Supervisor: Tú ahora estás sola en clase, la tutora está contigo. El ritmo y el mando lo lleváis vosotras. Quería decir, ¿la solución que tú planteas es sentarte con él?

Alumna: No es la solución, es lo que estoy haciendo con él, si no el niño no avanza, que empiece a meterse en lo que es la clase.

Supervisor: Podría funcionar como primera medida.

Alumna: Ponerme todo el día con él o que él solo lo haga, le voy dando que coloree. Necesita que esté. El otro día con los punzones, le dije que picara y le pongo la mano, él así. No es capaz de prestar atención, tú hablas cualquier tema y el te dice lo primero que quiere lo suelta, está en su mundo. No está metido en la clase.

Supervisor: La solución no es evidentemente, porque no se puede estar; si uno tiene 24 niños que funcionan como uno solo y uno que funciona aparte, no se puede estar un poco más de la cuenta. En la práctica cada uno es un mundo y todos tienen el mismo derecho a la misma atención. Todo depende de...

Alumna: Además a los niños de cuatro años tú no les dices haz esto y se ponen a hacerlo, porque

mi tutora lo que hace es dibujarle lo que tienen que hacer. Esto de tal color y ahora lo copiáis, aún así hay que ir diciéndolo mesa por mesa y a todos. Esa solución no es válida. Debería de estar cinco minutos con él e ir con otro y cuando vuelves ese niño ya ni sabe lo que está haciendo ni nada.

Supervisor: Yo estaba pensando en por qué se distrae. Ver que, como aquí no presta atención, a ver a qué presta atención; como sé qué tipo de variedad, tú encuentras de repente algo que sí, algo que pueda interesarle.

Alumna: Lo que no le interesa nada son las fichitas de colorear; no sabe. Él está escribiendo con una mano así, se cansa coge la otra y ni siquiera lo está mirando; lo hace porque estoy obligándole. Cuando uno acaba y coge la plastilina él la coge, pero no puede estar todo el día haciendo plastilina, se aburriría también. Están todos sentados a la hora de la asamblea y él está de pie o tirado por el suelo. No presta atención. Sería eso, a qué le da él importancia.

Supervisor: Esto es como el huevo y la gallina, no me interesa algo porque no sé hacerlo, o no sé porque no me interesa.

Alumna: No sabe hacerlo porque no le interesa.

Supervisor: Igual si supiera hacerlo diría, yo que sé dibujar...

Alumna: No es que lo haga mal, nadie le dice que lo estás haciendo mal, le digo muy bonito y eso no quiere decir que por eso vaya a seguir pintando, se lo he dicho también. Si él no se pone y empieza a irse le digo muy mal; no estás haciendo tú tarea. A él no le importa, le da igual. No le gusta, él dirá eso. Si él en su casa dice: mamá no quiero hacer eso; y no lo hace, se creerá que en el colegio va a ser igual.

Supervisor: Ya tenemos ...

Alumna: Del lenguaje casi todo lo que pasa es la composición, hizo asamblea el primer día para presentármelos, preguntó qué habían hecho durante el fin de semana; eso era que no se entendía nada. Todos los niños. Si uno dice que fue al campo todos al campo; imitación total. Mi padre ayer y mi hermano esta mañana, mi madre esta tarde y te lo lían todo de una manera increíble. Imitación y yuxtaposición.

CASO 4

G. 1-2

Supervisor: Os dais cuenta de la realidad por observación directa, simplemente, o no tenéis que prestar demasiada atención, si queréis podéis hacer por ejemplo un guión.

Alumna: Eso te iba a decir que...

Supervisor: Tú necesitas inmediatamente fotocopiarte el tema dos, mirártelo. Unas fotocopias que están abajo de este libro: Áreas, medios y evaluación en la educación infantil. Hay cuatro áreas fundamentales: matemáticas, ambiente y área lingüística, y eso es lo que está abajo fotocopiado. Sobre todo fijate en la parte de las fases, fases en el desarrollo. Se trata de ver, es este tocho, está; mecanografiado, por eso ocupa tanto. Mi propuesta es ésta: sobre la teoría que conocéis en general, no se trata de todo lo que has aprendido, volverlo a remirar, ¿Has sacado algo en claro del curso pasado?, ¿te han quedado ideas que ya des como conocidas?. Imagina, que estamos en un cóctel y te vienen alguien y te pregunta: ¿Qué sabes tú sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas?. Te sientes capaz de decir algo con respecto a eso.

Alumna: Sí.

Supervisor: Eso significa que has sacado algo en claro, que sabes por dónde van los tiros. Pues con ese saber por dónde van los tiros. Ver en tu clase si los tiros deben ir por donde crees que deben ir.

Alumna: Pero un seguimiento global de toda la clase de todos los niños. ¿Y si hay algún niño que tenga más retraso o algo, esos casos aparte?.

Supervisor: No es que los vayas a estudiar aparte; con respecto al tema confróntalo. Si según la teoría... Si según la teoría yo tengo que esperarme esto y me espero otra cosa. ¿La teoría ha contemplado la posibilidad de que eso no se corresponda siempre con la realidad? Porque hay trastornos, porque el desarrollo no es igual en todos los niños, puede haber retrasos por distintas razones. Hay quien piensa que el bilingüismo es un problema. Ponedlo..., porque aquí no se trata de poner las cosas por escrito, sino de llegar a conclusiones. Básicamente la idea es reflexionar sobre las cosas, para eso uno tiene que tener unos conocimientos de reflexión, y llegar a una serie de conclusiones. Como en toda investigación científica yo parto de una base, compruebo la realidad y llego a unas consideraciones. Como esto no es un trabajo de investigación, se trata de decir si yo encuentro lo que me esperaba o no. Nada más. Si queréis en los quince minutos que vamos a charlar de esto vamos a reducir un poco las cosas. Lo podéis tomar desde el punto de vista teórico, se me está ocurriendo a mí sobre la marcha. Puedo plantearme, conozco cuarenta mil teorías para explicar tal cosa o me lo puedo tomar como que tal caso es un aspecto más de algo más general. Estoy pensando en la cuestión de los niveles, yo puedo conocer mil teorías para explicar un nivel concreto, o puedo plantearme ese nivel como paralelo a todos los demás, puedo dejar de lado todas las teorías. Yo para qué quiero una teoría que me explique el desarrollo sintáctico si yo lo que quiero saber es el desarrollo lingüístico en general. Puedo descartar un montón de posibles teorías. Lo que trato de deciros es que vamos a intentar discriminar, os recomiendo que por vuestro propio interés discriminéis. Por eso lo he planteado así. Coge lo que te haya quedado claro de lo que leas y a partir de ahí empieza a trabajar. Vamos a ir poco a poco. Esto no es que para la semana que viene ya tengáis que tener cuál es el panorama lingüístico de vuestros alumnos. Eso es ya como vosotras trabajéis.

Alumna: Y si no se ajusta a la teoría ni a los niveles ni a las etapas.

Supervisor: Eso es lo que queremos, bueno, aquí no queremos nada ni vosotros ni yo. Incluso es peor... De lo que se trata es descubrir si la teoría que tú has aprendido en concreto, no se ajusta. También puede darse el caso de que yo no me explicara bien el año pasado, que el enfoque o el planteamiento que yo os haya mostrado sea demasiado restringido. Pueden darse muchos aspectos, muchas causas. Eso no significa que plantear teorías en general esté mal. La cuestión sería qué se te ocurre a ti, cómo podemos explicarlo. O bien que esta teoría vale muy bien para

estas cosas, pero para este caso en concreto no. Puede ser una cosa más restringida, no es que todas las teorías fallen. En este nivel están equivocadas porque estos niños están todos más o menos igual. Lo que sí quiero deciros es eso. A lo mejor os estoy mareando mucho. Se trata de coger ideas generales y ver. Es como cuando uno va a clase de inglés y le dicen que los americanos hablan de una forma y los ingleses de otra; pues, si uno por casualidad se encontrara en ese país o hablara o escuchara a alguien hablar inglés como lo aprendió hace dos días, que los americanos dicen "footing" y los ingleses dicen "footing"; dice: "mira ese habla como los ingleses." Un poco eso, tienes la idea en la cabeza y ya te fijas con más... y puedes estar haciendo otra cosa y oyendo a esa persona. Es de lo que hay que partir, de las ideas que tengáis. Estáis desarrollando vuestra labor, estáis dando clase y eso no quita que en el recreo o cuando uno de los niños de pronto os habla a gritos vosotros podáis decir: "Como tú me has dicho, este dice tapato en vez de decir zapato", o este hace objeto-verbo-sujeto. Al revés como Tarzán, ¿Qué pensáis?

Alumna: Está bien.

Supervisor: ¿Qué se os ocurre entonces?, ¿se puede hacer, no se puede hacer?

Alumna: Lo podemos intentar a ver lo que sale.

Supervisor: ¿Qué conocimientos teóricos tenemos? Eso lo tenemos que organizar un poco. Decir que me va a interesar, ¿lo has pensado?. Cuando yo estaba diciendo eso que te ha venido a la cabeza.

Alumna: Me han venido a la cabeza las etapas. La telegráfica, la holofrásica, todo eso. Me ha venido a la cabeza el gráfico que hiciste en la pizarra.

Supervisor: Y a ti que te viene a la cabeza.

Alumna: Cuando me lo mire te lo digo.

Supervisor: Fotocopias, todo lo que pone ahí tema dos, menos una fotocopia muy pequeña que dice "teoría lingüística", eso también fotocópiatelo. Eso ya lo hablaremos y yo te explicaré exactamente qué es lo que tienes que mirar. Empieza por ahí, que eso es lo primero que te vas a encontrar. Lee lo que te interese. Si quieres pasar directamente a lo que son las fases.

Alumna: No, prefiero mirarme un poquito de qué va la cosa.

Supervisor: Vamos a trabajar así. ¿Necesitáis orientaciones bibliográficas para empezar?

Alumna: Yo con el material del año pasado, con los apuntes del año pasado...

Supervisor: Si acaso lo que yo os podré hacer, dentro de todo lo que había el año pasado algo más, porque queremos delimitar un poco, tampoco queremos volvernos locos; si acaso ya os diré; te lo tengo que decir a ti de todos modos, que es lo que más nos puede servir. Y con eso terminamos... En cuanto a las fotocopias que tenéis de la primera sesión aquella.

Alumna: Las de P.

Supervisor: ¿Las tenéis aquí? Porque habrá que entregárselas ya.

Alumna: Lo que no tenemos hecho es lo del final, lo de tu opinión.

Supervisor: Cuando hagáis eso.

Alumna: ¿Lo hacemos?.

Supervisor: No lo hicimos porque todavía no habíamos delimitado un tema.

Alumna: Exponemos nuestras ideas sobre este tema.

Supervisor: Sobre esto que vamos a intentar explicar.

Alumna: Entonces esto te lo damos ya el lunes que viene.

Supervisor: Hay otra cosa que tenemos que tener aquí en cuenta, que no se os olvide. No tenéis por qué verlo sólo como una cuestión de frases; por ejemplo, la cuestión de las actividades y el trabajo que realmente hacéis también podéis confrontarlo con lo que sabéis sobre cómo se fomenta el lenguaje, cómo debe buscarse el desarrollo lingüístico. Otra cosa que yo también había pensado y era el interés que tenía cuando leí las actividades que habéis realizado. Había una pregunta muy concreta: ¿Realmente lo que estoy haciendo en la clase se corresponde también con

lo que he aprendido que debo hacer?. Puede ser también otro punto de vista. ¿Estáis haciendo también actividades de expansión del vocabulario?. Pregúntate a ti misma. ¿Estáis haciendo actividades que fomenten el desarrollo de habilidades lingüísticas o por lo menos la expresión y la comunicación?. Tenéis actividades que implican dibujo, que implican formas de asimilar acciones, hay una por ahí de mayor a menor, grande, mediano, pequeño. Eso también es vocabulario y es de orden lógico.

Alumna: Sí es de vocabulario, sí.

Alumna: Se pueden hacer muchas cosas con la ficha. Nosotros con una misma ficha, metemos temas transversales, lo de los oficios y eso, no solamente el hombre es un albañil, la mujer también. Que no te limitas sólo a pintar el techo que falta, sino que metes... Una misma ficha tiene mucha explotación, depende del uso que tú hagas.

Supervisor: Por eso os digo, que desde ese punto de vista también se trata, no sólo podéis... como vosotros queráis. Pero cuando tengáis que contestar a esas preguntas concretamente que no sólo es en ese nivel, podéis plantearlo desde el desarrollo lingüístico en general y ver que esas actividades son lo que deberían ser o lo que yo creo que deberían ser. Estoy de acuerdo con ellos o no. Eso conforme lo vayamos elaborando se verá. Las preguntas son muy generales. Y por último también vuestras propias ideas, como tú dices, con la ficha se pueden hacer muchas cosas, eso está bien, significa que no son un marco restringido de trabajo que os permitan adaptar a poner más o menos énfasis en tal cosa. Si eso se corresponde con el planteamiento que tú tienes de una actividad en infantil... Una actividad de infantil debe ser tal, tal, tal, eso me permite a mí poder actuar un poco fuera... No sólo lo veáis desde el punto de vista de las respuestas de los niños sino también del material, del propio planteamiento como docente. No tanto del tutor, no nos vamos a poner a criticar, sino vosotros, eso tiene que ser una cosa muy personal. Cualquier duda que os surja en torno a un tema particular del desarrollo lingüístico, que surgirá, ya lo veremos en la próxima sesión.^Z

CASO 4

G. 2

Supervisor: Una idea, no un contrato pero también las bases, las etapas, cosas como esa.

Alumna: Sí.

Supervisor: Ponlo por encima. Dime los conceptos generales, es decir la lengua se divide en niveles.

Alumna: La lengua se divide en niveles que son tres: 1) El fonético-fonológico. 2) El morfosintáctico. 3) El sicosemántico. Después hay una serie de fases que se pueden incluir en cada nivel.

Supervisor: Y al revés. La idea es que en cada fase hay un nivel que se trabaja más, que predomina en la cuestión del desarrollo; pero que el desarrollo no era lineal, o sea, primero desarrollo y cuando termino empiezo por lo otro. Eso es impensable porque para qué nos sirve el fonema y el sonido, para construir palabras, para qué necesitamos las palabras, para construir frases. Todo eso va junto, lo que pasa es que en los primeros años ¿hasta qué edad? .

Alumna: Hasta los 36 meses.

Supervisor: Sí, hasta los tres años más o menos. A partir de ahí todo es perfeccionamiento, pero antes de esa edad hay varias etapas que se caracterizan por el nivel de predominancia de un nivel u otro. Si un niño tiene cinco años, nos preguntamos para qué necesito saber yo eso, la idea es la misma, es decir, para que necesito yo los niveles para explicarle secundaria, por ejemplo, o a los chavales de universidad. Pues por lo mismo, porque, si yo tengo un objeto científico distinto, cuanto más claro tenga de qué se compone, qué lo condiciona, y qué se produce, en qué se basa todo lo que sea eso, si lo puedo descomponer en partes mucho mejor y más fácil de entenderlo y además es que es así, es que cualquiera te puede preguntar ¿por qué las palabras tienen letras, o por qué las frases tienen palabras, o por qué esta combinación de palabras no significa otra cosa distinta?.

Alumna: Pero lo que yo digo es que nosotros el año pasado con los niveles, las etapas, el habla telegráfica, la holofrase... que todo eso, es para niños más pequeños. Y es lo que yo digo, para un niño de cinco años todo lo que vimos se queda pequeño.

Supervisor: Sí en lo que nosotros nos centramos nosotros era ver el desarrollo del lenguaje desde los inicios hasta que ya las cosas van un poco más rodadas.

Alumna: Precisamente ahí es donde lo dejamos; cuando yo tengo las clases, yo las tengo de cinco años.

Supervisor: Sí, pero la información quizás era la base de haber tomado ese punto; es extrapolable también a esa edad, es decir, tú puedes seguir utilizando esos concepto para trabajar en clase las actividades relativas al desarrollo del lenguaje porque eso sí, lo que decíamos antes no construyen oraciones pasivas, no manejan bien los relativos. Todo lo que es didáctica de la lengua se basa en adaptar los niveles a las edades, en toda la vida educativa, en toda la etapa académica de un niño, es decir, siempre es la misma idea; es analizar una lengua, dividirla, parcelarla y poderla entender mejor a distintos niveles. Evidentemente cuanto más mayores son los alumnos pues mucho más altas son las miras y más a fondo el nivel de análisis. Para niños pequeños la idea es llevar el conocimiento, pero ellos no tienen que saber que estamos usando pasivos y relativos, y darle los instrumentos en forma de lo que hemos visto en otros aspectos, en forma de actividades propuestas mediante la interacción, es decir, la integración; abarcar varios objetivos a la vez, trabajar en distintas posibilidades que sean no adquisición de vocabulario sólo, sino también que sean de estímulos reales, como veíamos en la educación de los sentidos; conocimientos que pertenecen al ámbito matemático como las formas, los colores; es decir, los niños no tienen que conocer los niveles de la lengua que están estudiando, pero tú sí para posibilitarles el aprendizaje de estructuras más complejas, vocabulario más amplio; puedes ejercitar la pronunciación de alguna forma si alguno tuviera alguna dificultad por algún problema, que no tiene que ser un

trastorno o algún defecto como entendemos la palabra defecto en este sentido. Si algún niño que habla con la p, pues a lo mejor es una manía que tiene o simplemente que todavía no ha desarrollado el sistema fonológico, pues, a fuerza de dictarlo, tú le provees de los ejercicios adecuados. Hay formas. En realidad lo que estamos llevando a la práctica es el conocimiento teórico. ¿Os ha servido para algo ese conocimiento teórico?. A ti de lo poco que sepa ¿todo te suena a chino, e incluso te suena de antes o de haberlo oído?.

Alumna: Sí, claro que lo he oído.

Supervisor: Entonces lo sabes de antes, pero también es un poco de cajón, que la lengua no es una pastilla que cuando termina el efecto dejas de hablar, sino es día a día.

Alumna: Pero si a los 36 meses se estructura el desarrollo del lenguaje de una manera porque no es más o menos continua para hacer tus etapas, tus fases. ¿Por qué a partir de los 3 años hasta los 5 ó 6 años cuando se acaba infantil y empieza primaria nosotros seguimos analizando el lenguaje, no hay unas fases características, por qué se tiene que extrapolar?.

Supervisor: Es que quizás, yo sé que hay muchísimos estudios centrados en una misma edad, lingüistas, psicólogos, gente que trabaja estos temas, por ejemplo, que a lo mejor coge a una serie de niños de cierta edad, pero a una cierta edad no se sacan conclusiones sobre esa edad, a lo mejor es que las cosas se vuelven mucho más uniformes; a lo mejor, no hay posibilidad de diferenciar, primero porque una parte del vocabulario va al margen y es algo que se va ampliando hasta la edad adulta y mucho más allá. Por otra parte lo que son las reglas básicas ya se han aprendido y es hacerlo mucho más complejo y muchas veces ni eso cuando han aprendido las reglas básicas a cierta edad y han seguido todo eso toda su vida. Nadie se vuelve Cicerón por las buenas, depende de las inquietudes personales, si esos niños aprenden a leer pronto, o sea, no tiene que aprender a leer hasta los 12 ó 13 años, pero hay quien lee mucho antes aunque sean tebeos. Depende también del contacto con otros, la cuestión de las clases sociales del lenguaje. Si lo has leído, el lenguaje viene delimitado por quién me comunicó. Acuérdate del código elaborado y restringido a nivel infantil y más adelante pues también supone otra forma de retroalimentación; es decir, para que a partir de los 3 ó 4 años..., pues ya las estructuras básicas ya están aprendidas y ya sólo se trata de aprender a dominarlas y a empezar a engarzar todo ese vocabulario que está viniendo sobre ese patrón. De hecho los niños actúan sobre ese patrón. De hecho los niños actúan con bastante normalidad, es decir, una vez que el niño ha dominado las estructuras básicas, ya tiene el patrón y lo único que necesita son más palabras. Poco a poco se llega un momento que las estructuras son más complejas y se empiezan a usar. Si nos ponemos con el tema de las pasivas, éstas se usan cada vez menos en el español, hay una tendencia a no usar pasivas, se está usando más el verbo ser para evitar ser dichas; son escritas, las palabras se escriben, no son escritas. O sea, la idea es que a partir de esas edades la cosa va más pareja, lo único es un ir hacia lo más complejo. ¿Tú que piensas?.

Alumna: Hay muchos niveles, no es uniforme, no es que el niño se ponga a hablar y tenga el mismo vocabulario y la misma palabra. Es muy complejo para llevarse dentro del aula, es muy diferente.

Supervisor: Pero si tú dices que hay tantos niveles en clase razón de más.

Alumna: Pero hay niños que están más adelantados que otros, con 4 años para cumplir los cinco y se nota un montón la diferencia y a la hora de llevarlo a cabo te vuelves loca. Es que algunos se equivocan y otros lo hacen bien.

Supervisor: La idea es que para la observación directa, la teoría que tú conoces sobre eso, te sirve para hacerte una idea o para saber en qué grado se encuentra un niño más o menos, qué clase puede tener o carencia. Tú sabes cuándo una persona habla bien o mal, pero no sólo por la pronunciación, sino porque podemos oír a una persona hablar y decimos que no puede hablar más allá. Decimos auténticas burradas, utiliza x de la lengua porque no se ha estipulado nada más y no estoy hablando sólo de niños sino de adultos. Pero ese conocimiento lo tenemos implícito,

parte de esa teoría la podéis conocer por los libros y otras por pura lógica. ¿No lo habéis pensado?. Hay cosas que caen por su propio peso. Esto lo digo porque normalmente los hablantes de una lengua, también nos creemos conocedores de esa lengua, eso es algo sobre lo que uno opina, sobre lo que está mal dicho, bien dicho. Veréis que eso no entienden académicos de la lengua ni peones de albañil, porque todo el mundo lo usa. La teoría, pero no pretendo que me hagáis un trabajo, ni un proyecto de investigación.

Alumna: Pero es que la tarea es muy compleja y mucha diversidad, son distintas edades que están dentro de un mismo aula.

Alumna: Pero hay de la misma edad.

Alumna: Pues tú imagínate que hay diferencia entre los niños de la misma edad; pues los que se diferencian más tiempo parece que no, pero se nota la diferencia de los que van a cumplir los cinco años.

Supervisor: Pero a lo mejor no todo el mundo puede llegar a esos mismos objetivos, lo demuestra en el mismo caso, es decir yo puedo plantearme que quiero enseñar desde el punto de vista del nivel lingüístico y yo lo intentaré y unos llegarán y otros no. En cambio si ese mismo contenido lo vendemos pues como tú hiciste con un escudo, pues habrá muchos que no se acuerden con el tema de la constitución, pero con el escudo a lo mejor sí relacionan y puede tirar de ese conocimiento que está en la memoria pero no accesible.

Alumna: Si es que lo que yo no sé es qué objetivos tenemos que conseguir, que es lo que nosotros tenemos que intentar meter. Es que no sabemos qué tipo de objetivos que introducir en cada nivel.

Supervisor: Y es un problema de adecuación, pero si te dijeran en vez de favorecer la interacción del niño con el medio, por ejemplo. ¿Qué objetivo tenéis con la lengua que recordéis?.

Alumna: Que se expresen.

Supervisor: Correctamente.

Alumna: No, que en mi clase hablen en público, que no les den vergüenza.

Supervisor: Favorecer la comunicación oral pero no el diálogo. ¿Qué objetivos tienes tú por ahí relacionados con la lengua?.

Alumna: En mi clase ya se están metiendo estructuras de suj.+atrib.+CD. .

Alumna: Ellos lo que ponen es el suj.+verb., pero cuando lo hace ella.

Supervisor: Pero para hacérselo a los niños y que sepan lo que es el sujeto y el verbo.

Alumna: No, eso es un objetivo pero luego los niños van haciendo sus frases, pero haciendo sus pictogramas, por ejemplo, una ficha aparece de un color con una vela amarilla y pones: “la vela es.” Y tú tienes que pintar la vela amarilla. Es una oración y ellos están completando la frase con el pictograma. Están haciendo la oración, lo que pasa es que se realiza a partir de los pictogramas. Cada niño decía “la vela es roja” y todos lo repetían, pero cada uno nombraba un color diferente. Estaban haciendo oraciones y utilizando esa estructura aunque ellos no lo supieran.

Supervisor: Entonces no es útil conocer en qué nivel estoy trabajando, que clase de estructura estoy utilizando.

Alumna: Sí, yo no te digo que no, pero yo lo veo muy complicado.

Supervisor: Es que, claro, ese objetivo es muy concreto, es una estructura que podrías considerar de cero a diez cómo sería de complicado dentro de la sintaxis.

Alumna: Yo le pondría un cinco.

Supervisor: ¿Y tú cuánto le pondrías?.

Alumna: Un tres.

Supervisor: Es algo muy primitivo. Acuérdate de las palabras sintagma núcleo y eje. Esa teoría sobre las emisiones de palabras en las que más o menos se toma un núcleo conceptual. Algo que tiene significado y hay una serie de palabras que sirven de comodín como apoyo para señalar algo en concreto; es decir, es un concepto cuando empezamos a simbolizar en distintas realidades y

entonces ese es el núcleo frente al eje. Esto va un poco más allá, esto es poner una relación dentro del núcleo y del eje. Es una de las estructuras más simples, la igualdad y la identidad. La casa es roja: casa igual roja. Es lo más básico. Entiendes lo que te digo. ¿Cuando tú ves eso no echas mano de decir que es el punto de partida?, esto es una base sobre la que cimentas. No vas a empezar diciendo, bueno vamos a ver los objetivos de discurso, “la casa que está situada en la esquina de la calle no sé qué...”; porque vamos a empezar con igualdades e identidades. También tiene que ver eso con el pensamiento simbólico, cuando diga las casas que se hable de cualquier casa, puede ser roja, verde, amarilla, depende del color en que se pinte. La explicación indirecta de esta teoría es algo que te sirve pero no en todas las actividades en el aula, pero sí en algunas. “Bueno esto me suena y tiene que ver con algunos conocimientos que yo tengo”.

Alumna: Para algo sí te sirve. Sabes más o menos a qué echas mano, aunque no llego a tener las cosas claras.

Supervisor: ¿Qué es lo que no tenéis claro?.

Alumna: Lo que tenemos que conseguir con esta explicación.

Supervisor: Olvidaos del tema de la investigación y pensar más en el tema que al fin y al cabo os ocupa porque estáis haciendo muchas más cosas. Olvidáos de esto, no lo veáis como el objetivo en sí. Vamos a poner un marco sobre las cuestiones a tratar, es decir, si vosotros venís con una duda, según la que sea puedo no poder contestaros, pero si me venís con un tema que tenga que ver con esto pues más o menos haríamos lo mismo. La intención viene a decir que tenemos más o menos delimitadas las cuestiones que estamos tratando que son los niveles lingüísticos. La idea en sí es útil en el aula. Cuando tú por ejemplo planteas una actividad, ¿habéis pensado qué objetivos pueden estar satisfaciendo y no habéis pensado que significa aprendizaje de vocabulario?.

Alumna: Sí, en cada ficha hay vocabulario.

Supervisor: Siempre se aprende vocabulario, y si uno hace algo más complejo como podría ser una ficha que tratara el suj. + atrib., o sea, verb.-atrib.; porque esto no es predicado acción, igualando cosas, ya que estamos en un nivel muy simple. Si me has sacado el ejemplo es porque sabes que tiene que ver con la lengua. ¿La teoría sirve para algo?. Y si no necesitáis más conocimientos que no lleváis a la práctica y a la hora de la verdad no sirven para nada.

Alumna: A mí me gustaría tener algo para que el niño de cinco años se centrara en algún tema, que se centrara en eso en un niño de esa edad, que es con la que yo estoy tratando. A lo mejor hay cosas de las que no me doy cuenta y a lo mejor si tengo un guión pues podría resolverlo.

Supervisor: Sí, te puedo buscar algo. La idea es que lo próximo que hagáis, esa teoría porque nosotros lo hemos visto desde el punto de vista teórico, eso se ha presentado en teoría, esos conocimientos que tenéis coinciden con vuestra práctica diaria y me lo tenéis que decir y lo que no sirve para nada e incluso no estéis de acuerdo o no le veis relación pero de lo general, no de lo concreto. En cuanto a la necesidad de trabajarlos, cómo se trabajan, no interdisciplinariedad sino globalidad, sería la palabra. Todos esos conceptos generales pueden coincidir o discrepar. Aquí no estamos buscando una solución, no tenemos un problema, lo que trataría es la idea esa de la que estamos hablando. De todas formas te buscaré el guión y a ti te remito hacia los apuntes del curso. De hecho los de Fuensanta Montesinos son para más edad, trataba sobre el desarrollo. Luego lo que era la parte práctica ya que os dije que la mitad del libro es teórica lingüística y la otra de experimentos con sus hijos.^Z

CASO 4

G. 3- 4

S: Yo os voy a poner un poco en antecedentes para que veáis en el libro lo que hasta ahora habéis estado haciendo. Lo que pretendía era que vierais un tema que a vosotros os interesara, que G os ha inducido el tema que interesaba que observarais. Habéis estado observando. Él os ha ofrecido teoría, os ha dicho por aquí podemos ir, por aquí tal. Vosotras habéis estado opinando sobre eso. Lo que vamos a hacer ahora mismo en esta tercera fase es codificar la teoría que tenéis.

Vamos a intentar llegar a hipótesis teóricas; que es simplemente, de lo que tenemos aquí, extraer enunciados en afirmativa, establecer una hipótesis. ¿Cómo vamos a hacer eso?. Id pasando las páginas y vamos a ver. Yo os he entregado una transcripción de las sesiones anteriores donde vosotras habéis hablado de todas las cosas que tuvisteis que hablar. ¿Cómo categorizarlos, como vemos toda esa teoría que tenemos ahí, cómo la desglosamos?. Lo que vais a hacer es: A la información de las transcripciones ponerle una serie de categorías, una serie de códigos. ¿Cómo hacemos eso?. Muy fácil, os vais a entrenar. Primeramente, tengo yo que ver que sabéis hacer las cosas o no; si sabéis poner las categorías, si sabéis poner códigos o no. Os he dado un ejemplito aquí...

Supervisor: ¿Quién entrena?.

S: Todos tenéis que entrenaros. Búscate una página como esta G. Vosotros tenéis un fragmento o varios fragmentos sobre disciplina.

Supervisor: Al azar.

S: Al azar entre comillas. Lo he elegido yo porque he querido. Recordáis que el mapa, que hicisteis, conceptual era de disciplina, vamos en la misma línea. Vosotros sabéis, una categoría tenéis que establecerla y un código. La categoría es definir unas características, tenéis que poner como pone aquí. G en tu parte lo tienes, déjamelos. Para que veáis exactamente la teoría aquí tenéis el proceso. Las categorías textualmente son: unidades mínimas de significado que tienen la función de reducir la información. Tienes que etiquetar párrafos. Fijaos en el primer punto que pongo yo aquí "3". ¿Qué es tres?. Pues para mí tres es inicio de práctica y se refiere a las preocupaciones del alumno al inicio de las prácticas. Todo lo que haya en relación. En los siguientes textos cada vez que aparezca una preocupación del alumno yo pondré tres. El siguiente es REC, son bajo mi punto de vista requisitos de enseñanza. Son los condicionantes para que se dé el proceso de aprendizaje.

Alumna: Pero la inscripción.

S: La adivino a través del texto. Tú vas leyendo y dices aquí una idea, un concepto. En función de lo que aquí aparezca vosotros definís lo que hay aquí. Pues en este párrafo que se está hablando de teoría del bilingüismo, pues vamos a poner teoría lingüística. Cada vez que aparezca algo relacionado con teoría bilingüista pues pondréis en ese párrafo teoría bilingüista. Que aparecen en estas dos líneas condicionantes de no sé qué, tú pones condicionantes de no sé qué y eso se va a ir repitiendo cada vez que aparezcan pones condicionantes de no sé qué.

Supervisor: Una pregunta; ¿todos usamos las mismas categorías?.

S: No, cada uno categoriza bajo su criterio.

Supervisor: Segundo ¿qué es digno de ser categorizado?, ¿exclusivamente aspectos teóricos?.

S: Todo.

Alumna: Pero cómo lo vamos haciendo. Por ejemplo esto es una categoría, esta otra, en un párrafo.

S: Puede que en un párrafo haya varias.

Supervisor: Eso como cuando hacéis un resumen, dentro de un tema principal hay varios temas que pueden estar en el mismo párrafo.

S: A lo mejor todo esto es uno grande y luego hay pequeñitas aquí.

Supervisor: Depende de cómo hile uno de fino también.

S: Efectivamente, depende de vuestras ganas de leerlos esto. A lo mejor está tan claro que todo esto está hablando de una sola cosa, que no tiene más vuelta de hoja. En el momento en que el discurso vaya cambiando aparecerán ideas nuevas. Se supone que eso ya se refiere a otra cosa. La cuestión es que tenéis que etiquetar vuestra información, tenéis que codificarla, tenéis que sistematizarla, reducirla. Aquí tenéis una categorización piloto, la leéis, la contrastáis y vosotros aquí ponéis lo que queráis y miráis con G. A ver si habéis coincidido más o menos. Tú hoy sin embargo la tienes entera categorizada. La prueba piloto la tienes entera. Simplemente para ver si coincidís, no pasa nada si no coincide porque tu punto de vista no tiene que coincidir con el de V. Ni tú, igual.

Alumna: ¿Entonces con esto hay que hacer algo?

S: Lo hacéis para ver... un poco ensayáis. Veis entonces que yo voy definiendo. Eso es lo que vosotros me tenéis que ponerme en vuestra hoja.

Alumna: ¿Pero en este espacio chico?

S: Este es para que lo leáis de modelo y vosotros después me tenéis que enseñar a mí cuántas os han salido. Ponéis las categorías, suelen ser de dos palabras: requisitos de enseñanza, características de los alumnos, teorías de tal. La categoría dos palabras y el código suele tener tres letras. En el modelito que os he puesto seis: necesidad de disciplina, inicio de práctica, requisitos de enseñanza y los códigos suelen tener tres letras máximo, no se pueden repetir claro. Y luego la definición, es lo que vosotros penséis, lo que digáis. Cómo se define aquí la disciplina, como se definen aquí las teorías que vosotros tenéis ahí.

Supervisor: Y, entonces, eso es fundamental ¿Puede incluirse cualquier teoría?. Es que normalmente, cuando uno categoriza lo hace en torno a una idea o a algo común; pero aquí podemos estar tratando de cosas que no estén relacionadas. Podemos estar hablando de una teoría lingüística y establecer categorías o podemos hablar de la memoria y también establecemos una categoría.

S: Efectivamente, lo que vosotros vais a hacer...

Supervisor: Con el tiempo...

S: Efectivamente con el tiempo. Lo que aquí se hable tenéis que categorizarlo. Tú el discurso teórico vuestro. Hasta ahí bien. Esto para ti... Tenéis esta programación.

Supervisor: Dice aquí lo de las megacategorías.

S: No, eso no lo pongáis. Luego aparece aquí una hoja, que la tenéis que hacer en la siguiente sesión.

Supervisor: La cuarta sesión.

S: La cuarta o que pertenece a la tercera, ya os digo que la próxima sesión van a ser tres juntas, ¿de qué se trata?. Una vez que habéis establecido todas las categorías de aquí; ¿qué hacemos cuando aparezca todo el mogollón de categorías?, ¿cómo relacionamos eso?. Tendréis que hacer lo que se llama técnicamente principio explicativo. Reducir toda la teoría ¿y eso cómo se hace? Pues construyendo esto. Minimapas conceptuales. O si tú tienes muy claro una teoría en vez de ponérmela de forma así... utilizas códigos. En vez de decirme la teoría tuya, como resumirías tú ese párrafo, esa entrevista, o con cuantas ideas te quedarías de esa entrevista. ¿Qué es lo importante de resaltar ahí? Pues que eso, que esto y que esto. Eso no me lo digas así, pónmelo de forma gráfica utilizando las categorías que tú les has puesto. Esta última hoja será para decir por qué hemos eliminado unas categorías y otras no. Pues porque no eran importantes, porque no eran relevantes, porque no venían con el tema. ¿Y ha habido dificultad a la hora de relacionar las teorías?, ¿ha sido realmente difícil? Pues entonces es que la teoría es difícil. De eso se trata.

Supervisor: A eso voy, eso yo creo que no lo hemos hablado del todo. Aquí el que habla soy yo, ellos no han tenido ocasión de decirme...

S: De eso se trata, de tú punto de vista. Vendrá ahora la parte en que todo lo que tú me estás

contando ahí, lo que le estabas preguntando a ella que habéis visto, eso viene después; antes de pasar a eso vamos a acabar de concretar la teoría y qué ideas se sacan de aquí, de una forma sistemática. A ver la experiencia que tenéis.

Supervisor: Entonces...

S: El próximo día lo que haremos será comentar un poco lo que os salga...

Supervisor: O sea que para la próxima sesión ya tenemos que tener la lista, la prueba hecha por una parte y la lista...

S: La definición de las categorías la podéis copiar textualmente de lo que aparece aquí. No tenéis que andar pensando, en función de lo que haya aparecido así saldrán las categorías. No hay que inventar nada.

Supervisor: Supongo que cuanto más generalices más tendrás que dar explicaciones, algo que resuma.

S: Por eso no os importe abrir todas las categorías que hagan falta, cuanto más generales más me entorpece a mí. Pero eso ya sois vosotros los que decidís. En vez de decirme las cuatro ideas que tengo claras y redactarlas, hacerlas proposiciones explicativas, las haces de forma gráfica. Por supuesto luego en vez de escribirlas las hablamos aquí. Y G os preguntará: ¿cuáles son vuestras ideas?. Y tú dirás pues esto es fundamental y sin esto no se puede dar esto. En vez de escribirlo simplemente, que comentes lo que tú has representado. Esto es como decir que ya tenemos una hipótesis de investigación que es la siguiente fase, y buscar la hipótesis. Ya tenemos una teoría y ya sabemos lo que queremos ver, la siguiente fase es contrastar, lo que G. os ha preguntado que habéis visto. De todo lo que yo os he comentado, habéis puesto algo en práctica. Es viable que se pueda poner en práctica ¿cómo podríamos hacerlo?. Con unos objetivos, un registro lingüístico, una lista de control. Simplemente eso sería. En la última fase volvería a contrastar los diferentes mapas y aquí se acaba. Tenéis que ser capaces de tener muy claro lo teórico, sistematizarlo muy bien, reconocerlo en la práctica y sacar vuestra propia conclusión, de eso se trata.

Supervisor: Una cosa; en esta prueba que ellas tienen que hacer los códigos son nuevos o pertenecen a esta misma.

S: Pertenecen a esa misma.

Supervisor: Pues eso deberían de saberlo ellas antes de hacerlo. Ellas debían saber que estos códigos pertenecen a esa lista o debían de inventarse una o el texto estará ceñido a esto.

S: Son textos diferentes.

Supervisor: ¡Ah! Pero es la lista.

Alumna: Y ahora yo aparte elaboro mi propio código de letras.

S: Ella sí los tiene que elaborar, tú no L.

Supervisor: Estos ya están en la lista.

S: Los tres últimos no, ellas no.

Supervisor: Los tienen que elaborar ellas.

S: Pero lo hacen rápido, lo veis en un momento.

Supervisor: O sea que el lunes que viene tenemos que tener todo esto y comentamos también ese ejercicio ¿o no hace falta?.

S: Esto ha sido de entrenamiento, si queréis hacer alguna mención a si os ha parecido poco el entrenamiento, pero eso no. Tenéis que pasaros directamente a vuestros temas.

Supervisor: ¿Quién quiere empezar comentando el esquema, categorías y demás?

Alumna: ¿Pero todas las categorías?

Supervisor: Sí, más o menos las más importantes, ¿queréis que empiece yo?

Alumna: Sí.

Supervisor: Lo interesante sería utilizar la pizarra. Yo tengo 13 categorías. Tú tenías 19 y tú 12. ¿Cuántas categorías habéis utilizado en el esquema?.

Alumna: En este en el final, 4.

Alumna: Siete.

Supervisor: Y yo he usado 10. Yo digo las categorías que yo he utilizado, primero la primera que se llama algo así como preliminares. Como la conversación estaba cogida así de pronto en medio de lenguaje o niveles lingüísticos en el desarrollo del lenguaje. La siguiente es que la teoría no es útil en la práctica y esto es algo así como inadecuación, la teoría no es adecuada. Otra que he utilizado es: los conocimientos teóricos son extrapolables. Otra es ejemplos. La siguiente es necesidad de una base teórica y también enciclopédica así como un conocimiento del mundo, un conocimiento previo. La siguiente, evolución del lenguaje. Otra vocabulario, que se refiere al nivel léxico-semántico y otra sintaxis que se refiere al nivel morfosintáctico. Una de aplicación en el aula, otra de objetivos fundamentales y ya las últimas no entran mucho, una de ellas sí, es algo así como perspectivas de actuación. Como al final de la grabación tratábamos de establecer una fórmula, algo para hacer... No sé si me habéis entendido y una de orientaciones bibliográficas. ¿Cuales habéis utilizado vosotros?. Vamos a empezar, ¿cuáles se repiten?.

Alumna: ¿Cuáles se repiten aquí y ahí?

Supervisor: ¿Cuáles habéis usado vosotros de las que yo he usado?.

Alumna: Los niveles del lenguaje.

Alumna: Yo a esta le había puesto enfoque teórico. Todos los niveles, como habla de niveles, etapas, fases le he puesto enfoque teórico.

Supervisor: Que tú has ido a lo general. Lo tuyo probablemente podría ser algo así como conocimientos previos. Yo en conocimiento previo pensaba en teoría que sabemos y esas cosas que uno sabe por sentido común. ¿Qué más se repiten?.

Alumna: Los objetivos. Lo de la aplicación yo he puesto trasladar la teoría al aula, lo de la aplicación esa, ¿y tu?

Alumna: Espera que lo voy a leer, yo he puesto la práctica.

Supervisor: Nosotros lo que estamos buscando, por eso es bueno que lo tengamos definido también; porque en realidad probablemente estamos hablando de las mismas cosas pero con otras palabras.

Alumna: Lo de la consulta bibliográfica también lo he puesto yo, pero lo del final...

Alumna: Yo he puesto seguir una guía, en la penúltima que tú le has dado categoría.

IB. Yo lo he puesto, la categoría es perspectivas de actuación y la definición sería plan de actuación futuro.

Alumna: Yo he puesto que hay que remitirse a un guión para hacer más fácil la práctica.

Supervisor: Yo entendía eso más como aplicación. Estamos hablando de esta categoría que yo he definido como un plan de actuación para el futuro. También puede servir para el presente y ella lo llama...

Alumna: Seguir un guión le he puesto yo.

Supervisor: ¿Y tú que?.

Alumna: Yo he puesto que la teoría es... de la práctica.

Supervisor: Al final llegaremos a un esquema mucho más básico que el mío y que el tuyo y a lo mejor un poco más complejo que el tuyo. Porque fijaos yo tengo mi esquema y es algo así: con el esquema no vemos nada, para eso están las definiciones, las teorías de desarrollo del lenguaje que se cimientan (Aquí viene el conocimiento previo) en los distintos niveles lingüísticos como punto de partida. Aun cuando puede no corresponder a la edad en que se trabaja por ejemplo en la inadecuación no la he puesto.

Alumna: Pero yo lo que he puesto, que a ti te falta, es la observación directa dentro del aula. Porque de lo que estamos partiendo es de la observación. El trabajo es de observación.

IB. Yo hablaba de inadecuación, que esa teoría no pudiera llevarse a la práctica por ejemplo, el problema de la edad, yo no sé por qué narices no lo he reflejado en mi esquema pero es verdad.

Esto es una crítica, en realidad no es lo mismo. Tú tienes también algo sobre observación.

Alumna: No, me parece que no.

Supervisor: Y tú ¿Cómo llamaste a esa categoría?.

Alumna: Observación directa.

Supervisor: ¿La has incluido luego en el mapa?.

Alumna: Sí.

Supervisor: Yo no sé si estamos haciendo esto correctamente porque estamos de momento... Yo me explico, luego se explica otra persona y luego otra. Según este esquema la teoría, cuando había inadecuaciones y debería de haberlo puesto aquí de alguna forma, podría no parecer útil. Es extrapolable a otras edades. La idea de esto es que partiendo del conocimiento previo puede verse la evaluación del lenguaje por niveles como el de vocabulario que era mi ejemplo. Vemos la evaluación a través del nivel de sintaxis, cosa que luego es aplicable al aula, sobre todo si nos basamos en unos objetivos de forma que podamos trabajar esos niveles de acuerdo al fin que nos hayamos propuesto. Ese fin es la necesidad de actuación. Que ese fin es lo que tú dices guión. Porque objetivo y fin son lo mismo, son sinónimos. La extrapolación viene a ser algo así como otro camino donde repetiríamos este tipo de esquema. Estamos hablando de otro nivel, a otra edad por ejemplo...

Alumna: Yo no sé el esquema este...

Supervisor: Luego vas tú.

Alumna: ¿Qué tengo que decirte las categorías primero?.

Supervisor: Ya sabemos que tienes algo parecido a un conocimiento del mundo, una teoría previa, tienes algo sobre aplicaciones en el aula, también sobre objetivos y los niveles. ¿Tú no tienes conocimientos teóricos previos?.

Alumna: Sí.

Supervisor: Quizá donde yo tengo aquí dos o tres categorías que vosotras las habéis unificado en una.

Alumna: Yo la tengo puesta en cuatro.

Supervisor: De estas categorías ¿Cuáles son?.

Alumna: Te las escribo todo o te las leo y ya está.

Supervisor: Sí, léela y ya está.

Alumna: Los niveles del lenguaje, esto lo he puesto pero no sé lo que es, es el desarrollo lingüístico, características para niños de menos de cinco años, didáctica de la lengua. La lengua es un proceso diario y continuo, inquietudes sobre la práctica educativa, estudio sobre la realidad lingüística, el lenguaje es signo de... El proceso natural del lenguaje va de lo sencillo a lo complejo. Existen diferentes niveles del lenguaje en la misma aula. La teoría es una guía. Dificultades que podemos encontrar en la práctica, los objetivos lingüísticos, se corresponden con esto.

Supervisor: No, pero si no... ¿qué conclusiones sacas tú de todo este?.

Alumna: Entero. Los niveles del lenguaje. Se acude a los estudios sobre la realidad lingüística.

Supervisor: De acuerdo, eso es la lectura sobre la diecinueve.

Alumna: Espérate que todavía no he terminado. La teoría está en relación con la práctica. Te ayuda a dar respuesta a todas las dificultades que puedes encontrar en la práctica.

Supervisor: Son muchas categorías a lo mejor, ¿tú crees que son muchas?.

Alumna: Son demasiadas.

Supervisor: ¿No crees que a lo mejor hay cuatro o cinco que son parcelas de otras más grandes? Por ejemplo, la teoría. Si aquí tenemos tres grados de complejidad; para G, la teoría era una intriga, como la Santísima Trinidad; yo distingo un par de niveles y tú llegas hasta factores contextuales. Es una forma distinta de interpretar la realidad. Es lo mismo, lo único que pasa es que has abierto el campo más de la cuenta.

Alumna: Voy a decir las demás, porque las categorías son muy parecidas, a lo mejor ella le da otros nombres pero para que las voy a repetir.

Supervisor: Sí, sí.

Alumna: Yo pongo que partimos de los enfoques teóricos que eso es la base, después, mediante la observación directa, y en la observación directa lo que hacemos es reconocimiento teórico, pongo yo en la categoría; y por último ver si esa teoría se aplica en la práctica. Si esa teoría acierta o se corresponde con lo que yo veo. Enfoque teórico, observación directa, la práctica y después ver si esa teoría se corresponde con lo que yo observo.

Supervisor: Donde están los objetivos.

Alumna: Yo en la observación ya veo el nivel, he visto categorías más grandes. Los objetivos están aquí pero en el esquema final no los he puesto. He puesto que se tiene que tener como base un enfoque teórico en el que apoyarnos. Primero necesitamos del enfoque, porque si no tenemos nada en que apoyarnos, no sabemos qué vamos a observar. He puesto que la observación directa dentro del aula me ha servido para conocer el nivel lingüístico de los niños y así poder llevar a la práctica los conocimientos teóricos; para así poder observar si la teoría es extrapolable al aula.

Supervisor: Lo de la extrapolación quizá lo hemos entendido... Cuando yo hablaba de extrapolación me refería a lo que tú me preguntabas de las edades, que si eso en la práctica, con la edad concreta en que la estabais trabajando no lo podíamos ver. Entonces la teoría, en mi esquema, dice que eso se puede llevar a cualquier nivel. Ampliando el marco de actuación, los objetivos. Complicar, porque ya puedes ir a otro nivel, puedes profundizar. La cuestión es que todo el mundo, porque esto son niveles del lenguaje, esté de acuerdo en que tenemos que partir primero de la teoría, porque al fin y al cabo de eso se trata todo el trabajo que estamos haciendo. Partir de una teoría, llevarla al aula y ver si es útil. Ese es el planteamiento de lo que aquí estamos haciendo. Básicamente todo el mundo tiene, lo que digo; que apuntas más fino, abarcas más categorías, da lo mismo, la misma línea, en la misma. Según eso habría que ver qué clase de factores vamos a tener en cuenta. ¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de llevarlo a la práctica?, ¿qué factores intervienen? Ahí también hemos localizado algunos.

Alumna: Qué factores intervienen a la hora de llevar nuestro conocimiento a la práctica

Supervisor: A la hora de comprobar si ese conocimiento nos es útil en el aula, ¿qué es lo que tenemos que tener en cuenta?. Yo he pensado, según mi esquema, que eso de la edad... las inadecuaciones, contra eso teníamos las posibilidades de adoptar la teoría. Entonces los objetivos serán otros, pero la lengua sigue siendo la misma. Tú viste otra cosa, hablaste de distintos niveles, o algo así. Efectivamente, los hablantes también son otra cosa que hay que tener en cuenta; hemos hablado de edad, tenemos que hablar de los propios hablantes, porque aquí nuestro objeto de estudio son los hablantes, son niños pero son hablantes también.

Los hablantes son distintos, contra eso tenemos la teoría en el sentido de modelo general, salvando las distancias claro, sabemos que hay gente, que dentro de esas expectativas generales, llega y hay gente que se pasa, gracias a Dios somos distintos. Pero también vuelvo a lo mismo, una educación adecuada a los objetivos. En todo caso lo que estoy buscando es corregir problemas vamos a ponernos; no me quiero poner en el papel del logopeda, identificaría posibles dificultades de articulación o algo así. Precisamente ahí hay razón de más para tener en cuenta el hecho de que cada hablante es distinto. ¿Cómo lo haríamos?. Eso ya es otra cosa, de momento nada más que tenemos el ámbito teórico. El cómo, cuando hablemos de instrumentos ya saldrá. ¿Hay algún otro factor contextual que creéis podríamos tener en cuenta?. Y que seguramente lo hemos identificado de alguna forma. Yo no creo que se nos haya escapado gran cosa de lo que se dice ahí. ¿Qué otras relaciones creéis que hay ahí?.

Alumna: No sé, yo no tengo nada.

Supervisor: Vamos a recapitular, en el esquema nuestro básico general las relaciones que hemos establecido son que existe una conexión entre conocimiento teórico y su aplicación al aula. Existe

una relación directa entre la aplicación del aula y su posible utilidad. No todo lo que vayamos a aplicar al aula va a ser útil. ¿Cómo sabemos si es útil o no es útil? Ahí es donde estoy yo preguntado, en ese nivel. ¿Qué otras conexiones hemos podido establecer aquí?. Pues, por ejemplo, que hay que tomar en cuenta factores contextuales en el sentido de que es el alumno en sí, el niño, el sujeto de educación infantil, es un factor a tener en cuenta. Su edad, sus condiciones, su estado, su personalidad según qué parte de la teoría estemos poniendo en juego, pero si yo quiero enseñar lengua que, al fin y al cabo, también se ha señalado ahí la didáctica de la lengua; si yo quiero enseñar lengua, ¿qué clase de factores vamos a tener en cuenta?.

Alumna: Pues cómo se expresan.

Supervisor: Volvemos a lo mismo. ¿Los niños cómo hablan?. Probablemente sea la idea principal. Al margen de que haya campos como la sintaxis, como la morfología, como la semántica, etc. ... que ya vemos que en este nivel no pueden entrar como resultado. Nosotros no le vamos a explicar las categorías o los tipos de coordinación por ejemplo, pero queremos que aprendan a hacer oraciones correctamente. Nosotros sí necesitamos saber la teoría, ellos no. Ese puede ser un factor, no estar transmitiendo la teoría. Eso es otra cosa, que en eso no hemos... ¿Alguien tiene algo parecido a evolución del lenguaje?.

Alumna: Sí, yo tengo algo. Que el lenguaje es un proceso natural que va de lo sencillo a lo complejo.

Supervisor: ¿Tú tienes algo parecido a lo de ella?. ¿Desarrollo del lenguaje por ejemplo?. Es que al no identificar la teoría lo has tomado en abstracto, pero valdría. A ver si vale o no esta conexión. ¿No sería interesante que entonces -al fin y al cabo- la utilidad de esa aplicación en el aula sea realmente que consigue que el lenguaje evolucione, el objetivo último?; porque evidentemente no evoluciona el lenguaje, evoluciona el hablante capaz de comunicarse mejor de expresarse mejor y de satisfacerse en cierto modo, porque es una necesidad. Si tenéis alguna duda con respectos a esto, ésta es mi interpretación, mi hipótesis que la estamos tomando con nuestras categorías, lo hemos manejado todo pero es un modelo que podéis discutir...

Alumna: No, sí estamos de acuerdo.

Supervisor:: En esta hipótesis, porque al fin y al cabo llegamos a una hipótesis con esto. ¿Qué clase de categorías nos dejamos fuera?. Nos estamos dejando fuera por ejemplo los distintos niveles lingüísticos, porque en realidad no son tan importantes a la hora de enseñar lengua. Son importantes para nosotros pero no son el medio de ver una utilidad. ¿O sí?. Pues en todo caso podemos tomarlo todo como conocimiento teórico y ese conocimiento teórico no es un todo, está parcelado. Todas esas categorías que se refieren a niveles de esta teoría... todo queda fuera porque está englobado aquí. Los conocimientos previos, el hecho de que sea extrapolable, eso añade. Si buscamos un modelo aplicable a nuestra situación, da igual, saber que es extrapolable en el sentido lo único que tengo que hacer es codificar, si esto va de cero a diez pues yo modifico el grado de dificultad y por tanto el grado exigencias en función de la edad. A más edad más exigencia y medios más complejos y capacidad de abstracción. A menor edad voy a utilizar símbolos mucho más sencillos.

Alumna: Pero todo eso se puede meter dentro de los objetivos que tú te plantees; porque también habrá otros objetivos ahí.

Supervisor: Sería interesante añadir, quizás más que ver, si la teoría es aplicable en el aula y eso es útil. Quizá se trataría de ver si eso es posible en función de unos objetivos, por ejemplo, es útil en el sentido de si eso satisface unos objetivos. Puede ser aplicable al aula ya lo tenemos y la observación. La observación directa podríamos incluirla en lo que es la dinámica de aplicación al aula. La aplicación al aula no es decir: "Cojo los libros lingüísticos y ya están aplicados al aula." Hay que seguir unos métodos. Esas fichas por ejemplo que repartís, tienen una serie de actividades. ¿Qué hay ahí que fomenta el vocabulario?.

Alumna: Aquí hay muchas actividades, aunque tú no las dices... Es muy difícil. Es lo que están

trabajando, tú sí sabes ellos no. A lo mejor están trabajando campos semánticos.

Supervisor: Por ejemplo, ese sería un método. Cualquier ficha o informa... Normalmente como planteáis los campos semánticos. Yo empiezo contando un cuento que puede ser una posibilidad. O bien explicando una historia como la del escudo, con preguntas y respuestas. O quizá con un dibujo, no, los dibujos son más simples, no hay demasiadas cosas. Ya tenemos los ejercicios, explicaciones con preguntas y respuestas. E incluso más a largo plazo, un día vemos la ficha de un árbol, de una rosa, otro día de otro tipo de plantas.

Alumna: La unidad didáctica que están trabajando ahora es la de los juguetes, puedes meter juguetes individuales y colectivos. Supervisor: Hay distintos tipos de juguetes.

Alumna: Ellos mismos no saben que están trabajando, pero tú sí lo sabes.

Supervisor: El término en realidad más que campo semántico es centro de interés más bien.

Alumna: O información a priori de didáctica.

Supervisor: Sí yo lo he leído en algún sitio también es un término de didáctica general. Por eso me ha sonado la palabra. Pues esa es nuestra hipótesis más o menos. Lo último que tenemos que hacer es contestar a unas preguntillas que tenemos aquí. Ya hemos contestado a la primera que es qué categorías no aparecen en las hipótesis. Las conexiones que reflejas estas hipótesis son estables o son triviales. Yo no sé por donde va la pregunta, pero son lo más estable del universo. ¿Las conexiones triviales de categoría pueden ser realmente investigadas? Yo creo que sí. De hecho vosotros mismos habéis llegado a una hipótesis. El hecho de que los niños pueden presentarse con niveles distintos. Efectivamente porque en su casa se habla de otra forma. Porque han tenido más posibilidades de fomentar el lenguaje o porque tienen algún problema, multitud de razones. Pueden investigarse las conexiones. Ya os digo, el fenómeno existe. Hay una evolución del lenguaje y un desarrollo que se lo explicamos como A y otro señor B lo defina como C, lo que es desarrollo, cómo se produce; yo puedo llevarlo al aula y comprobarlo con experimentos más o menos complicados, con cuestionarios, con entrevistas, con grabaciones.

Alumna: Pero eso de manera grupal, porque si tienes que ir individualmente, caso por caso, niño por niño te puedes morir. Se podría llevar a cabo la investigación pero...

Supervisor: Sí, hay muchos métodos es verdad.

Alumna: Es mejor sacar conclusiones generales.

Supervisor: Y además que tenemos que ponernos en la perspectiva del maestro. ¿Son hipótesis especulativas o hay experiencias sobre el tema?.

M1 y Alumna: Hay experiencia.

Supervisor: Sobre todo si habéis leído la bibliografía. De hecho el libro de F. Hernández Pina, la mitad ya os decía que era ella y sus hipótesis. Efectivamente los psicolingüistas tienen experimentos. Por último para verificar la hipótesis qué tipo de acción se debe realizar y qué observaciones. Ya está, ya tenemos la hipótesis de tipo cuantitativo y cualitativo. Fijaos que tipo de hipótesis sería ésta. Deberíamos de quedarnos con nuestro esquema básico.

Alumna: Pero dime qué notas se tienen que coger.

Alumna: Pero eso lo copiamos aparte.

Supervisor: La hipótesis que hemos establecido, por lo menos a la que hemos llegado. Olvídate de esa que no cuenta.^Z

CASO 4

G. 6-7

Supervisor: Partimos de una teoría que a la fuerza era modificable en la práctica, pero siempre que tuviéramos unos objetivos de partida. Partimos de unos objetivos determinados y no sé si era aplicable en el aula.

Alumna: Sí, ponía teoría, aula, objetivos, evolución en el desarrollo del lenguaje.

S: Y tú dices G. que eso lo podéis mirar a través...

Alumna: Sí, porque te dicen que se van recogiendo los comportamientos, los registros, o sea, tú, sabiendo lo que tienes que observar, así te ponen; y tal día observas tal cosa, tiene que ser algo relevante, no apuntar por apuntar y después vas mirando las demás cosas que has recogido y vas mirando la evolución, a ver si eso se ha llevado a cabo o no; si esa teoría por la que tú llevas los objetivos al aula y luego observas si se van cumpliendo o no a lo largo de los ejercicios que tú vayas recogiendo.

Supervisor: Incluye la posibilidad de reflejar sus respuestas verbales. De ver cómo hablan a lo largo del curso, haciendo más complejas sus producciones o a ver como van aprendiendo más vocabulario.

S: ¿Vosotros no habéis hecho diario?.

Alumna: Yo tengo apuntado algún día algo, pero no todos los días.

S: ¿Qué es lo que pretenderíais meter en él?, ¿qué objetivos?.

Alumna: Cogimos una teoría a ver si correspondían con el desarrollo del lenguaje, con su nivel de cinco años para ver si era cierta.

S: Tú observas su lenguaje.

Alumna: Sí, es cierto. Las actividades provocan resultados.

S: Más que el desarrollo las dos cosas.

Supervisor: Pues esa es la idea de que si el nivel aumenta, es decir, si el grado de conocimiento o las respuestas son más complejas, pues efectivamente ver que el lenguaje está evolucionando. También se podría hacer un grupo de control y otro experimental; si ciertas actividades a ver por sí solo, pero claro eso no se puede hacer, no vamos a dejar por lo pronto a unos niños privados durante algún tiempo.

S: No, porque tendrías que hacer actividades de esas, que hagan unas actividades pero que no supongan un tratamiento. Eso sería difícil desde fuera. ¿Qué tipos de actividades haces tú?. ¿Y no podrías forzar la situación para utilizar otro instrumento que valga para el recuerdo?, que no sea la puesta en práctica de esta semana sino que os permita recorrer los casos concretos.

Supervisor: Pues no, es mejor que precisamente, que se basen en el recuerdo.

S: No, no me refiero en la memoria, sino como dice G., ponerte a hacerlo ahora en esta semana. Vosotros podéis una vez que hayáis construido, con lo que queréis asociar la información, tendréis que ver la semana anterior. Lo que merece la pena es recordar las sesiones anteriores, aunque ahora lo estáis constatando. Pero a mayor información tendréis que tirar del recuerdo. Ahora el problema es que hay que construir el anecdotario. Por eso decía yo que queréis ver la actividad, porque tenéis que poner unas cuantas actividades. No tanto la implantación de la actividad como de su producto. Tenéis que registrar, poner el anecdotario, que creéis que será la evolución el mayor vocabulario en el niño más fluidez verbal, más estructuración de las frases. Todo eso es lo que tenéis que poner aquí.

Supervisor: Sería más concreto.

S: ¿Que es lo que pretendéis?.

Supervisor: En principio habíamos tomado los niveles de forma general, sabiendo que hay niveles distintos pero claro, como esto sólo son hipótesis y no nos lo hemos planteado llevarlo a la práctica, habría que recurrir al tipo de lista, de control.

Alumna: Es que tenemos que hacer una escala de estimación; porque la escala de estimación es

que tú planteas un objetivo del uno al diez, un cinco, un cuatro, un tres, y va a ser más fácil.

Supervisor: Eso se pone en la clase y se siguen a los niños. No saben de qué va el rollo pero por unas estrellitas se ven o por el colorido.

S: Eso se utiliza con las normas de disciplina tú pones lo que quieres que hagan, que no se levanten que atiendan al maestro y cuantas más estrellitas mejor. Sería una especie de premio y en la escala de estimación ponéis el valor que queráis, de cero a diez, de cero a cinco.

Alumna: Yo creo que lo del anecdotario está bien.

Supervisor: Bueno, ¿y tú también estabas de acuerdo con el anecdotario?

Alumna: No, si yo no he dicho nada, lo único que lo estaba mirando. Yo tengo que acordarme de todo, porque no he estado haciendo anotaciones de nada.

S: Se trata de que ahora construyáis el instrumento para que recojáis todo lo que hayáis presupuestado vosotros. Todo lo que habéis pensado en la posible hipótesis ¿cómo lo vais a recoger?, ¿cómo constatáis vosotros lo que estáis viendo, de que manera vais a constatar la evolución, su tratamiento, sólo cómo podéis ver lo que queréis ver?. G. propone la escala de estimación, pues vamos a ver si es verdad; vamos a intentar construirla. Simplemente a partir de lo que tengáis que aplicar de forma globalmente para ver lo que vais haciendo.

Alumna: ¿Lo hacemos como nosotros queramos?.

S: No, con toda la información que se ofrece.

Supervisor: Habría que hacer una escala para cada nivel lingüístico, o en la misma escala se va a analizar todo o sólo es como una sola cosa p.e: frecuencia del léxico, uso de vocabulario.

S: Lo que pasa es que frecuencia del léxico sería lo que tú quieres ver.

Supervisor: la complejidad de la estructuración sintáctica, por ejemplo.

S: Entonces desarrolláis lo que queréis ver, por ejemplo.

Supervisor: La escala de estimación sí vale para los resultados, pero lo que es para tomar los datos no. Es muy difícil de estar pendiente de todo. Estoy pensando en el conjunto ya que cada día se dedica a un niño en concreto, pero si no está explicando o está encima de otro no puede estar al tanto de lo que dice o produce el niño en esa clase. Ahí, el problema sería tomar los datos, porque estamos hablando de producción verbal, vehículo del niño, evidentemente de lo que saquemos de ahí.

Alumna: Pero tú te das cuenta cuando hablas con ellos aunque no sea de forma individual estamos hablando en conjunto. Tú, las palabras las haces para la clase, no para un niño sólo.

S: Lo que dijimos, que cada tiempo verbal anotáis en su conjunto, la clase.

Alumna: Además si se equivoca una cosa un niño, no quiere decir que se equivoque en todo, pero ves que todos al hablar hacen ese cambio, pues lo pones, o sea, yo por un niño no puedo poner que todos lo hacen, tienes que ver la frecuencia.

S: Da igual que graves el video y después abstraigas, que da igual que tengáis la visión de conjunto y me digáis pues de 0 a 5 vamos a poner un 1 porque sólo hay un niño y vas a poner un 5 cuando nadie de la clase haya cometido algún error. Tenéis que abstraer.

Alumna: Es que si te pones de forma individual te puedes morir.

Supervisor: Pero, ¿dónde están los límites?, ¿cómo sabes tú, que es 5 o es 1?. Si el mismo niño puede decir 7 veces cabió o 7 niños distintos puede decir cabió o puede decir 40 veces más y tú no te has enterado.

Alumna: Pero nosotros sabemos cómo habla cada uno.

Supervisor: Pero yo no digo eso, si esto está planteado desde el punto de vista de que es una hipótesis a crear un instrumento y esto se supone que es científico pues habrá que buscar una forma exacta de buscar los datos.

S: Es científico lo que estamos haciendo, porque es riguroso, lo que no es, es experimental.

Supervisor: Pero también es riguroso.

S: Sí, es riguroso porque es científico.

Supervisor: Pero no hay exactitud.

S: Hay metodología, sabes que no hay otros experimentos, no estamos haciendo una observación sistemática, porque estamos viendo uno a uno, registro a registro.

Supervisor: No, si yo no discuto que sea científico, pero riguroso no lo considero yo.

S: Sí, pero daos cuenta, lo que no me interesa a mí son las observaciones que hagáis, sino el instrumento, el proceso de pensamiento que vosotros hagáis para construirlo. Me da igual que sea uno por uno, o global, lo que me interesa es que penséis en el aula, el resultado que obtengáis.

Supervisor: Si ni siquiera lo vamos a llevar a la práctica.

S: De hecho, aunque lo llevaseis, cada grupo tiene una hipótesis. Lo que me interesa es por qué habéis pensado en ese instrumento, cómo lo vais a elaborar. ¿Qué habéis empezado a construir?.

Alumna: Lo primero que debemos saber es qué vamos a tratar.

Supervisor: Tenemos que estar de acuerdo. ¿Cuál era tu opinión?.

Alumna: Me gusta este.

Supervisor: ¿Y por qué?.

Alumna: Veo que busca algo breve.

S: Es más precisa la valoración, ya que busca una conducta de sí, sí o sí, no.

Supervisor: Eso sería la lista de control.

S: Sí, la frecuencia. En el anecdotario registrar, pero una escala de estimación, te permite afinar más.

Supervisor: Yo creo que la ventaja del anecdotario te permite actuar más, amplía el campo porque si recojo las anécdotas..., de esa misma anécdota podemos estar sacando...

S: Ahí está, mientras que en la escala de estimación vais a ser muy precisos. Y no olvidéis nada, tienes que registrarlo todo. Y un anecdotario conforme tú vas contando, va saliendo de aquí, de allí.

Supervisor: Bueno, una cosa ¿el instrumento lo elabora ella?.

S: Sí, lo guiamos. Vosotros lo vais a concretar, pero aquí.

Alumna: ¿Cuántos ítems?.

S: ¿Cuántos necesitas para ver que es lo que quieres ver?.

Alumna: Pero, ¿qué vamos a ver?.

S: Ahí está, porque la hipótesis no está realizada.

Supervisor: Buscamos a medio camino entre tu propuesta... Es que si nos guiamos por su propuesta era muy general, porque al menos hemos distinguido por niveles. Por ejemplo en el esquema de G. era teórico en abstracto, todo.

S: De esto, de como teórico y didáctico, tienes que ser capaz de apartarlo.

Supervisor: Al menos hemos distinguido los 4 niveles.

S: Lo que estamos intentando es ver cuál es la hipótesis. Tenemos que definirla bien.

Supervisor: El problema es que vamos a llevar a esa escala de estimación porque, si se ponen de acuerdo...

Alumna: ¿Las dos tenemos que pensar lo mismo?.

S: Sí.

Supervisor: A mí me ha parecido lo del anecdotario, porque eso se hace a priori. Empezamos desde ahora y utilizamos el anecdotario igualmente. Es que cuando decíamos que se tenía que tirar del recuerdo y pensar de antemano..., pero para eso tenéis que saber qué instrumento vais a utilizar y saber lo que vas a buscar de antemano.

Alumna: El anecdotario requiere más sentarte tú, que estar recogiendo datos que se te pueden ir de la cabeza. De la otra manera tú sabes, depende del objetivo, de lo que vamos a ver.

Supervisor: eso lo tenéis que ver.

Alumna: Con el anecdotario tú te tienes que sentar y registrar la conducta. En la clase hay muchas conductas.

S: Lo veis más disperso porque no tenéis afinado lo que queréis ver. Porque si tú quieres ver cada vez que hay una instalación de un vocabulario o que un niño dice una cosa nueva pues tú te cuelgas. Fíjate, cuando vimos lo de la familia tiramos de vocabulario; vamos tirando y afinando. Pero si no lo tienes muy claro pues resultaría difícil.

Supervisor: Además puedes registrar quien introduce vocabulario nuevo en el aula.

S: Los niños más mayores, los que ya tienen conocimientos previos. Y entonces vas viendo. Yo creo que el objetivo es que defináis bien. ¿Qué queréis ver?. Estabais hablando de evaluación del lenguaje.

Supervisor: Sí, ese es el marco. Ahora dentro de eso hay distintos niveles, distintas posibilidades que nos atraen más.

S: ¿De qué iba el primer nivel? ¿habéis establecido 4 niveles?.

Supervisor: Nivel fonético-fonológico, nivel sintáctico, nivel morfológico, nivel sicosemántico.

S: En el nivel fonético-fonológico, transposición de fonemas.

Supervisor: Lo que pasa es que con las edades que tienen de 4 ó 5 años poco hay que..., o sea, se podía poner, por ejemplo, la adquisición de los fonemas de más difícil adquisición. Por ejemplo las vibrantes como la r. Lo más seguro es que casi todo el mundo lo sepa usar ya.

Alumna: ¿Dobletes se llaman, las que son la regla r, la d, la l, trabadas pueden ser?.

S: Sí, trabadas.

Supervisor: Sí, los grupos consonánticos. Como en prefijo, por ejemplo, o bloque de trabajo. ¿Qué clase de combinaciones les crea más problema, por ejemplo?. A lo mejor las de las laterales las controlan y las vibrantes no.

S: Tú ves grupo consonántico, pero especificando. Grupo consonántico con sílabas trabadas.

Supervisor: Claro, siempre son sílabas trabadas.

S: No, pero me refiero que con que lo pongas así, grupo consonántico con sílabas trabadas.

Supervisor: No es que la defina de grupo consonántico, es sílaba trabada. El grupo consonántico es consonante más líquida, la b, p.

S: Pero no vayas a separar entre bloques.

Supervisor: Líquida con consonante y por una parte consonante más vibrante, más lateral.

S: Si le vais a hacer una escala de estimación, si queréis hacerlo poniéndole niveles; entonces a continuación aquí ponéis la conducta y aquí la escala.

Supervisor: Y tendríais que construir una lista de palabras, de ejemplos o simplemente esperar que ocurra.

S: Claro, cada vez que aparezcan estas palabras sabed si lo hacen bien o mal en general.

Alumna: Pero solamente la palabra.

Supervisor: El grupo. Tenía que apuntar los grupos.

S: Ahora, aquí pondríamos la escala de 1 a 5. Se supone que el 1, que nadie de la clase lo hace, y el 5 es que la mayoría siempre lo hace bien. Pues si tú tienes dos niños que no lo hacen bien pues se la da un 4. Tú le pones del 1 al 5 lo que sea más cómodo para ti. Si esto fuera un programa de estudio para indagar, pues así sí tendrías que hacer una prueba abierta, más cualitativa donde vas anotando cuáles son las palabras. Entonces te pones a pensar, a trabajar y buscar soluciones.

Supervisor: ¿Habéis tomado los datos, ese instrumento, esa escala de estimación, en la clase?, ¿eran relevantes, interesantes?. Cuando habéis tomado nota, habéis pensado que éstos niños no hablan, o que esto no sirve para nada. ¿Qué es lo que esperabais?.

Alumna: A mí lo que me ha llamado la atención es que en la introducción del vocabulario nuevo han sacado una puntuación mala, de una manera muy pequeña; o sea, que no introduce vocabulario o esperaba que con 5 años lo iban a asimilar mejor. No espero que vengán diciendo los verbos, o simplemente lo que hablamos.

Supervisor: Tendría que verlo también dentro del contexto, probablemente en el recreo se sueltan más entre ellos y hay posibilidad de..., porque sino eso significa que hay posibilidad de lo que

pensarías a priori de lo que aprenden en la escuela. Aunque sabemos que no es así. Yo tengo un convencimiento de que en la escuela se aprende un vocabulario y en la familia y en todas las situaciones comunicativas.

Alumna: Yo quiero saber si la palabra que está utilizando el niño la acaba de aprender.

Supervisor: No, estamos haciendo un poquillo... .

Alumna: Es que claro lo que yo he hecho..., por ejemplo, el otro día introduje la palabra arcilla y unos te decían silla. Eso es lo que yo estaba pensando, si realmente cuando le introducía una palabra nueva sabían pronunciarla.

Supervisor: Pero ¿has cogido esa palabra y te la has llevado a otros niveles?.

Alumna: No, en ese nivel, porque yo no sé si el niño está utilizando ese nivel.

Supervisor: No, tú lo sabes porque lo has introducido tú. No estamos haciendo bien un estudio bien delimitado, porque para eso teníamos que haber empezado desde el curso pasado, en un momento dado a hacer una serie de muestreos y, entonces, así tendríamos mucho más claro que no lo es. Pero aquí estábamos tirando de la memoria, es decir, hay palabras que en un momento dado yo no he oído a los niños decir tales cosas. Habéis encontrado cosas útiles para ver lo que queremos hacer y ¿veis más claro las relaciones que existen entre estas teorías, la hipótesis?. La distinción en niveles es muy complicada pero queda más patente a partir de los ejemplos. ¿Os dan ganas de analizar este tipo de cosas a partir de lo que habéis hecho, os estimula?.

Alumna: Sí, porque no es lo mismo tener la teoría, pero por lo menos aquí tenemos unos datos aunque sean muy rigurosos, pero tenemos unos datos y nos podemos basar en ellos.

Supervisor: Y es más, incluso os darían ganas a realizar otro tipo de investigaciones a partir de otras teorías, nada que ver con habilidades lingüísticas. Aquí estáis trabajando con un instrumento a partir de un producto que es la lengua oral, otro tipo de análisis implicarían a lo mejor otro producto, otro tratamiento pero creí que las cosas son susceptibles de llevarlas a la práctica y se puede ver, o por lo menos animaría a hacerlo en un momento dado.

Alumna: La conducta es observable.

Supervisor: Sí, efectivamente. En cuanto de los datos que habéis sacado, habéis utilizado la escala de estimación y le habéis dado unos valores. Me podéis contar un poco por encima.

Alumna: Le hemos puesto del uno al cinco, de menor a mayor. Yo he puesto que el uno era que la incidencia era muy pequeña, dos pequeña, el tres mediana, el cuatro grande y el cinco muy grande. Y lo que es curioso es que no hay extremos, o sea, ni el uno, ni el cinco, ni muy pequeño ni muy grande, hay valores intermedios entre dos y cuatro.

Supervisor: ¿Tú también vas por ahí?., no V..

Alumna: No, yo no lo he puesto así. Yo lo que he puesto es que..., por ejemplo, el uno son muy pocos los niños que lo han dicho. ¿Es así?.

Supervisor: La incidencia del fenómeno, es decir, es escasa o es mayor, el método va de menor a mayor. Pero tú si tienes extremos. Pero porque ella tiene extremos.

Alumnas: Va por la edad.

Alumna: Además las regularizaciones.

Supervisor: No por darle la vuelta a la pregunta anterior, no la del estímulo, sino los datos nos clarifican la teoría, sino que ahora, al contrario, nuestras interpretaciones, los resultados, como interpretamos esos datos que hemos tomado, los que nos explican los datos.

Alumna: ¿Los datos nos explican la teoría?.

Supervisor: Y ahora es al revés, la teoría que sacamos nosotros de aquí, explica los datos, es decir una correlación. Es lo que esperamos, por ejemplo yo acabo de decir "porque son distintos tienen cuatro años o cinco años, que dice la teoría; también, que a niveles determinados, es decir, tenemos un estado según las edades porque esto es un desarrollo, una evolución". Entendéis que si de aquí interpretamos que con cinco años hay unos fenómenos que inciden más, y con cuatro años hay unos fenómenos que inciden menos o al revés. Lo que yo os pregunto es que eso explica

este tipo de datos, que aquí haya extremo y aquí no, es la primera pregunta pero dándole un poco la vuelta. Sólo en vez de partir de una teoría y decir si esos datos nos la clarifican, lo que estamos diciendo es si las interpretaciones que hemos llevado a cabo se corresponden con los datos, y con lo esperable, por tanto. ¿Sí o no?

Alumna: Sí.

Supervisor: Pues sí, no porque suena a camino, a diálogo en el sentido de que, yo os digo de los datos que sacáis una interpretación y yo os pregunto: ¿La interpretación explica los datos?. Y me contestáis: “pues claro”.

Alumna: Es que si los datos no se correspondieran con la teoría, pues diríamos que no, pero es que en este caso se corresponden.

Supervisor: Pero es que la pregunta no es eso, la pregunta es ¿ estas interpretaciones son extrapolables a qué tipo de datos, referidos a contenidos lingüísticos?. Para mí la respuesta sería así, porque esos datos han verificado la teoría. Es como si dijéramos que vuestras interpretaciones se corresponden con lo que sabíais o creíais ser lo correcto. Aquí, en la pregunta habéis encontrado algo que no os cuadre para nada.

Alumna: A mí lo que me ha chocado es la introducción del vocabulario nuevo, A lo mejor lo que tú dices, que fuera de la clase no leen, pero dentro de la clase no sé.

Supervisor: También depende. Se supone que en la clase, no se debe hablar más de la cuenta. Ahí tienes pocos momentos en los que a un niño le toca expresarse. Él y todo el mundo tienen que prestarle atención. Si esto se hiciera por todos los medios, por todos los métodos, pues, ya te preocuparías tú de tener controlado todo tipo de contextos comunicativos; pero como también decía V. antes, el hecho de que sepan pronunciar o no esa palabra nueva, eso sirve para saber que ese vocabulario nuevo ya está adoptado, pero es una situación muy concreta porque tienes tú que tirarle a ellos en un momento dado de la lengua, o sea, necesitas la respuesta para saber si conoce la palabra o no.

Alumna: No se lo voy a preguntar.

Supervisor: Pero puedes preguntarlo en general. Tú puedes decir, y lo has hecho en la clase, decir algo que tienes pintado, algo que tienes hecho en la clase; y hay quien lo dice, hay quién no dice nada y hay quién dice otra cosa distinta. Es que tú oyes el murmullo general, el tres pero hay alguien que te está diciendo otra cosa.

Alumna: Pero tú te das cuenta ¿no?.

Supervisor: Sí, depende. Ahora, vamos a trabajar sobre esta categorización y estos esquemas conceptuales, para ver si llegamos a una hipótesis distinta de aquella de la que partíamos. Primero, me tenéis que explicar vuestro esquema. Esto responde a los puntos que habéis utilizado para la escala de estimación. Estarían basados en la hipótesis primera que dividía el desarrollo del lenguaje en niveles. ¿Qué son esas categorías?.

Alumna: Yo he puesto que a partir de una teoría que es los niveles de desarrollo del lenguaje, hacemos una serie de observaciones y recogida mediante escalas de estimación.

Supervisor: ¿No lo tienes enunciado?.

Alumna: Sí, tengo una observación y una recogida de información y mediante la escala de estimación he podido llegar a unos datos.

Supervisor: Este es el enunciado, el esquema. Cuando trabajamos la otra vez la categorización del texto lo que luego cogíamos eran todos esos puntos y lo convertíamos en un texto, es decir, lo explicábamos.

Alumna: Bueno sí, esto es un texto.

Y. Pero si de aquí ha salido la categoría.

Alumna: A partir de esto, hay que enunciarlo.

Supervisor: Ya da igual, me lo vas a explicar durante la marcha.

Alumna: A partir de una teoría, que son los niveles del desarrollo del lenguaje y mediante un

método de observación y recogida de datos mediante la escala de estimación, hemos llegado a recogerlo. Con los datos que estaba buscando que eran las partículas distintas de la i, los verbos consonánticos.

Supervisor: A partir de unos niveles del lenguaje yo he trabajado estos fenómenos. Cada uno pertenece a un nivel distinto.

Alumna: Yo lo he recogido ahí, que a través de un instrumento de recogida de datos, en este caso, la escala de estimación vamos a valorar los aspectos del desarrollo lingüístico en nuestra clase con estos niños. Con lo cual vamos a obtener una serie de niveles lingüístico que son cuatro: fonológico, morfológico, sintáctico y léxico.

Supervisor: Tú dices que a partir de una recogida de datos, en función de los niveles lingüísticos que yo distingo, he analizado para cada uno un determinado fenómeno. Es lo mismo que ha hecho V. pero al revés, parte de los niveles. Tú enuncias los niveles, y tú enuncias el fenómeno, es así. ¿Qué relación hay entre este mapa y el que hicisteis con la teoría inicial?. La conclusión a la que llegasteis, que relación veis vosotros. Por ejemplo, la categoría: ¿qué categorías aparecen ahí y qué categorías tenemos ahora?.

Alumna: Partimos de un marco teórico y para llevar a cabo la escala de estimación también hemos tenido que basarnos en el marco teórico, para ver los fenómenos que nos podríamos encontrar, tiene un punto en común. Y los niveles teóricos aparecen tanto allí como aquí.

Supervisor: En tu esquema, no aparece el marco teórico.

Alumna: Pero es que para llevar a cabo una escala de estimación, para construir el instrumento de recogida de datos te has tenido que basar en la teoría.

Supervisor: Y ese marco teórico son los niveles lingüísticos. Por lo tanto, lo que sí es común son los niveles lingüísticos, pero no la idea de marco teórico. Pero tú, por ejemplo, no, porque ya habías concretado en tu esquema. El marco teórico es igual en el ámbito lingüístico. Si aquí le llama ET, y aquí NLI es un lado de concreción, pero es la misma idea, es común en los dos mapas. ¿Qué más tenemos en común?.

Alumna: Lo de la observación, aunque es que aunque no aparezca en el mapa que hemos hecho, esto se recoge también a través de la observación. Hablamos de observación y de instrumento de recogida de datos.

Supervisor: Era otro nivel de concreción, en el sentido de que tú tenías algo sobre eso ahí, o aplicabilidad, o algo así.

Alumna: La teoría es una guía para la práctica. Ayuda a dar respuestas a todas las dificultades que podamos encontrar en la práctica.

Supervisor: ¿Dónde está esa categoría?.

Alumna: En el desarrollo. Significaba la realidad lingüística.

Supervisor: Crees que es común a instrumento de recogida de datos, o lo que tú tienes concretamente de observación y estudio de la realidad lingüística. ¿Qué categorías tenemos? Evidentemente los niveles lingüísticos no los teníamos concretados. Existe esa relación de causa-efecto.

Alumna: Sí, en los niveles de desarrollo del lenguaje y se estudia.

Supervisor: La hipótesis final en realidad es la misma que habíamos planteado anteriormente. Se puede hablar en todo caso de reconstrucción, es decir, se pasa a un nivel de concreción mayor, de forma que si anteriormente decíamos que partiendo de una teoría lingüística, en este caso se concreta en un marco teórico referido a los niveles del lenguaje que los hallan en su desarrollo; partiendo de ese marco teórico, efectivamente podíamos verificar en el aula su resistencia y por tanto aplicamos siempre que, y por supuesto, estuviéramos persiguiendo unos objetivos determinados o nos pasáramos a los objetivos a priori determinados. La concreción, distinguimos en niveles lingüísticos o especificamos niveles morfosintáctico, fonético-fonológico, léxico-semántico y mediante unos fenómenos concretos; otro nivel de concreción, es lo que realmente

observamos, los fenómenos. Aplicables al aula esos fenómenos, pueden ser observados y mediante un instrumento, en este caso hemos empleado escalas de estimación, podemos llegar a una serie de conclusiones y, por tanto, mejorar o satisfacer esos objetivos que teníamos a priori. Esos fenómenos pueden ser casos como la sobreextensión en el nivel léxico-semántico o el uso de determinados fonemas en el nivel fonético-fonológico o bien las estructuras sintácticas que se emplean. Son fenómenos concretos, observables que nos dan una idea de lo que está ocurriendo en cada nivel.

CASO 4

G.EVALUACIÓN

S: El objetivo de esta entrevista es preguntarte sobre toda tu experiencia a la hora de llevarla a la práctica en principio con el modelo de reflexión, para tutorizar a sus alumnas; para que me cuentes qué cosas te han gustado y cuáles no te han gustado, dónde has tenido más dificultad y dónde no has tenido ninguna. No que entres en la fase tal o cual, sino en general. La realidad de ese modelo o cómo lo ves desde tu punto de poca experiencia de las prácticas. Esta experiencia concretamente porque ha habido muchas dificultades. Hemos tenido aquí en una fase o en la otra. Dime, como la persona que tutorizas, porque ya la experiencia y lo que han opinado, tus alumnas que a lo largo de la entrevista se ven cuáles son sus reacciones; pero tú, lo que me interesa que me digas es si tú has tenido dificultad.

Supervisor: La dificultad, ¿con el modelo en sí, o con las prácticas en general?.

S: Con el modelo en sí.

Supervisor: Yo es que no tengo ninguna experiencia de modelos de tutorización.

S: Desde tu plano, desde tu poca experiencia.

Supervisor: Desde el punto de vista, un poco fuera del modelo.

S: Por ejemplo, el vocabulario, te resulta difícil la terminología que hemos usado.

Supervisor: El primer problema que hemos tenido es la adecuación, es decir, no poder ponernos siempre de acuerdo cuando teníamos un día fijo y una hora fija. Eso es un problema pero; es que más que un problema, el modelo no es cerrado, en el sentido de que no sabías cuánto tiempo ibas a estar, por eso teníamos problemas, porque podíamos decir todos los días a las cinco de la tarde nos poníamos de acuerdo y a todos le iba bien; pero había días que nos daban las seis y pico y todavía no habíamos empezado. Esto sucedía porque algunas veces se preguntaba algo sobre las prácticas o empezaban a contarte algo, pues también lo ibas a contar. Y otras veces simplemente porque la misma tarea que tuviéramos para ese día pues...

S: Era larga en sí.

Supervisor: Era larga o la hacíamos larga. Yo, ahí, la diferencia la veo simplemente. La cosa, pues, también nos viene bien que la gente nos ponga en un redil, aunque nos quejemos. Unos hablan de tener su propio criterio pero hay veces que es necesario que te organicen un poco las cosas y más si estás llevando a cabo el trabajo de otra persona, como en este caso. A mí quizá, eso sí, le he encontrado una dificultad. Luego en cuanto a la tarea en sí, pues supongo que alguna tuvo que ser más difícil que otra, porque había veces que las sesiones se alargaban más ya que teníamos que preguntarte a ti lo que querías exactamente. Yo lo que he detectado en algunos casos..., pero es el mismo problema. En realidad el no tener muy claro donde están los límites, o los objetivos.

S: Hubieseis necesitado más tiempo si yo no me hubiese dirigido a ti; más tiempo para explicar lo que yo quería, de entrenamiento para ti.

Supervisor: Eso es una posibilidad, otra sería simplemente que el cuestionario estuviera más preciso.

S: Más traducido a un lenguaje... más al castellano.

Supervisor: Pero esas dificultades serán relativas, porque habrá gente a la que le cueste más trabajo y habrá gente a la que le cueste menos trabajo. Y otras personas con esa misma información han sabido sacarle mucho más partido o la han captado desde el principio, o saben.

S: Exactamente, que era lo que quería.

Supervisor: Pueden saberlo porque están en este departamento. Por ejemplo, que le suene de algo la cuestión de los modelos de reflexividad. Yo es que soy un absoluto inexperto, novato.

S: Pero a partir del momento que entraba en vuestras sesiones y yo os explicaba a los cinco como teníais que hacerlo ¿os resultaba más fácil?.

Supervisor: A mí sí, en el sentido de que cosas que sólo había intuido, al oírtelas a ti, ya las podía

dar por sabidas. A mí me gustaba que tú entraras, porque eran ellas las que, no sé, por si complacerte parecían entenderlo todo muy bien y la sesión continuaba de otra forma. Salvo en alguna tarea específica que V. tuvo muchos problemas.

S: En la mortalidad experimental.

Supervisor: Pero por lo general, sí, incluso a mí por lo menos me ayudabas y me dabas ideas. Has visto muchas veces, a raíz de lo que tú decías, yo te planteaba a su vez otra pregunta, respuestas o posibilidades.

S: Y cuando yo intervenía ¿te resultaba difícil la rutina esa?; cuando yo te explicaba a ti ¿te resultaba difícil seguir esos mecanismos?. El tener que trasladárselo a ella, con tus palabras, con tu vocabulario.

Supervisor: A veces sí, en algunas tareas concretas.

S: ¿Por qué?. Porque realmente a mí no me había llegado a entender. Porque no sabías como decírselo o no sabías si te iban a entender o pensabas que ellas no podían llegar. ¿Un poco de todo?.

Supervisor: No, puede porque no supiera cómo decírselo a ellas y otras veces porque desde el momento que tú lo explicabas hasta que yo se lo explicaba a ellas había pasado mucho tiempo y yo muchas veces antes de quedar con ellas venía aquí a refrescarme.

S: A pesar de que tú no sabes mucho de la reflexión, por lo que sea que tienes menos contacto. Con las estrategias que has visto, el mapa conceptual, cómo se categoriza, cómo se codifica, cómo se vuelve otra vez a contrastar; ¿te parece difícil esa estrategia?, ¿hubieras necesitado más entrenamiento?. Te acuerdas que hicimos una experiencia pilotillo con un par de párrafos, ¿a ti te hubiera gustado hacer más entrenamientos de esos?.

Supervisor: Es que depende. A mí todo lo que sea categorizar, clasificar y meter en cuadraditos me encanta, pero como sistema de trabajo en general. Yo te digo que, en concreto, pero claro, yo sé de texto o creo saber de textos y a mí me parece tan sencillo codificar un texto a través de categorías. Creo que no es útil porque saldrían tantas categorías, aunque luego las practicáramos. Si el texto es relativamente unitario o la división por párrafos coincide con un tema tratado. Para un texto científico o concreto puede servir pero para cualquier otros tipos de textos, al menos desde el punto de vista gráfico, no me resultarían; porque habría que andar poniendo flechas o subrayando oraciones particulares, señalándose de alguna forma, con una categoría particular; porque sobre todo en un texto que no sea científico se puede tratar muchos subtemas y volver otra vez a retomar el hilo o incluso perderse. En el caso de la digresión puedes hablar de algo distinto. Yo no estoy en contra, y de hecho me encanta categorizar.

S: Dices que al hecho de categorizar tienes que aplicar una etiqueta, un párrafo, un par de líneas. ¿Eso mueve la mente, en un caso de reflexión?.

Supervisor: Sin duda, puede ser complicado. Por ejemplo, una de las razones por la que puede resultar complicado es que uno desconozca la materia de la que se está tratando en el texto. Es mucho más sencillo para alguien que conoce lo que está leyendo, dar inmediatamente con la palabra clave que resume todo eso.

S: Una de las fases del modelo, la segunda, se hablaba de la aportación teórica vuestra por parte del tutor. A partir de ahí, es lo que se categoriza y luego se volvía a categorizar otra vez la parte de constatación con lo que van tomando nota. Hicimos unas observaciones, tuvieron que observar qué había visto de la hipótesis, elaboraron un pequeño registro de observación.

Supervisor: La cuestión de los instrumentos.

S: Eso es, y luego se contrastó la parte teórica que ahí, a lo mejor, costó trabajo categorizarlo y luego la parte de práctica, que eso también costó trabajo categorizarlo.

Supervisor: Ya había otro problema aún mayor. Es que no es lo mismo trabajar un texto oral y encima una conversación, que un texto escrito. Un texto escrito está sujeto a una serie de normas, reglas y coherencias y admite precisamente un plan global, mientras que en una conversación, no,

todo es imposible, sobre la marcha. Eso sí que es un problema.

S: Sin embargo, en diferentes cosas, cuando yo analizo cuál es la estructura que haya hecho uno, cuál es la estructura que haya hecho el otro, poseen diferencias.

Supervisor: ¿La misma persona haciendo análisis distintos?

S: Sí.

Supervisor: Yo veía lógico que las mismas personas, haciendo el mismo análisis, obtuvieran resultados distintos, conceptualizados. Pero ahora, que una persona para dos textos distintos utilice estrategias diferentes.

S: Sale diferente número, utilizan estrategias diferentes, utilizan diferentes tipos de redacciones pero siempre y cuando el contenido sea diferente, porque lo que ha visto...

Supervisor: Pero eso se puede ver, muchas cosas por ejemplo, con el método de funciones.

S: Bueno, eso lo comprobaremos al final.

Supervisor: O al revés, que lo que haya hecho es complicar más las cosas. O también puede deberse a que muchas veces cuando se trabaja con alumnos se corre el peligro de que hagan lo que hace el otro.

S: Por imitación.

Supervisor: Por ejemplo, "si la última vez que hicimos el ejercicio al profe le sale 14 y a mi amiga 13 hay algo mal". Y a la siguiente yo tengo que tener como mínimo lo que tiene mi compañero.

S: No es nada lógico, no es una técnica por suerte. Podría darse la imitación entre los compañeros. Bueno, lo veremos.

Supervisor: Ese caso se dio. Concretamente teníamos todos los extremos. En la primera categorización que hicimos a G. le salían 4 ó 5 categorías, a mí me salían 8 ó 9 categorías y a V. le salían 14 ó 15. Yo recuerdo haber insistido que eso da igual. Porque en realidad vimos en la discusión que lo que V. había hecho era lo mismo que G. y lo mismo que yo, pero siendo G. lo más general y V. quien más había particularizado.

S: Sin embargo, tenía que haber sido al revés. V. debía haber sido más problemática y sin embargo ha sido la que mejor ha ido afinando en su análisis. ¿Pero tú crees que es difícil?. ¿A ti te resultó difícil llevarlo a la práctica en general?. No un tema particular, la realidad de esto, ¿a ti te resultó difícil para el alumno?.

Supervisor: Para el alumno.

S: ¿Sí?.

Supervisor: Hombre, en líneas generales no debería ser, tampoco es tan complicado. No sé si se le está pidiendo que se le enseñe un nuevo método, pero claro, ya es difícil que consulten bibliografías y que establezcan relaciones; una cosa tan idiota como relacionar.

S: Es un proceso difícil.

Supervisor: Muy cercano, a veces creo yo que salta a la vista. Desde luego es una cosa que hay que entrenar, pero no debería ser tan difícil, pero quizá ha costado trabajo. Ahora, también me ha costado a mí.

S: Eso te iba a decir, a los tutores ¿os ha resultado difícil?, ¿a ti?.

Supervisor: A mí me ha resultado difícil en el momento en que todo era bueno para mí.

S: Y en líneas generales ¿tú has aprendido algo de estrategias de reflexión?. De automatización de notas; conceptual.

Supervisor: Yo he aprendido, pero no sé qué parte de estrategias predichas de antemano o que es simple conocimiento, o sea, aprender algo que antes no sabía. No sé que pertenece a una estrategia de reflexión. Lo que por sí, por ejemplo, me ha afirmado muchas ideas.

S: Algunas.

Supervisor: Por supuesto, estábamos hablando del entrenamiento, de las ideas que es importante saber, relaciones, conceptos porque eso es abstraer.

S: Tú crees que con esto, con todo lo que hemos estado llevando a la práctica, ir haciendo eso;

¿le ha podido servir como mínimo, un apunte mínimo para que ellos vean la posible relación de lo que han estudiado y lo que están viendo...?. ¿Tú crees que esto está fijado sobre un tema que tú le has enseñado en clase, que luego han visto las diferencias que había?. ¿Tú crees que ha podido servir a ello?. ¿Realmente se ha producido?, ¿les ha servido para que vean una conexión entre lo que han estudiado, con lo que han visto?.

Supervisor: Espero que sí. Más que nada, porque siempre es una de las cosas que más se habla, y no sólo en Magisterio sino en cualquier carrera; que te dicen aquello de “para que estés estudiando si luego no tiene nada que ver con lo que vas a hacer en la vida real”. A mí por ejemplo mi madre me dice siempre que probablemente sea extrapolable a otras carreras, “no aprendes Filología, lo que aprendes es a saber buscar información, que no es lo mismo”.

S: ¿Tú crees que les habrá enseñado a buscar conexiones?.

Supervisor: Como digo, precisamente como siempre se está diciendo aquello de para qué me sirve lo que estoy estudiando porque no tiene nada que ver con la práctica, va sobre aviso en el sentido de que hasta sus propios tutores de la escuela se lo dicen, los colegios. Un caso curioso es el de V. que no sabe nada, que no ha traído una teoría desde aquí. Teoría, vaya, realmente lo que estaba pidiendo era un recurso didáctico y trabajo práctico, pero como algo que tenía que haber aprendido, aunque sé del caso de V. que no tiene todas las asignaturas hechas, le faltaban los instrumentos. Contestando a la pregunta, yo espero que sí, que de alguna forma piensen que es posible llevar a la práctica lo que se aprende. Pero ahí está el problema, es que yo veo un problema a lo que nosotros hemos hecho. Nosotros nos hemos movido en un plano teórico precisamente porque no sabía por donde coger esto. Yo achaco mi actuación, mucho de lo que ha pasado aquí y hasta que no me he quedado con la cuestión de los instrumentos, cuando hemos ido a buscar algo observable y verificable. Y no es de una forma rigurosa. Por lo menos eso ha supuesto algo práctico, pero hasta ese momento yo estaba en las nubes, porque al principio tú pretendías que fuera más encaminada a la cuestión del control del aula y N. aplicó algo muy concreto de su currículum, de su asignatura. Yo, buscando algo que supiera, lo que encontré fue un rollo teórico.

S: Pero está bien, en el sentido de que se han basado en eso y eso es lo que han ido marcando. De todas las fases acuérdate que era: 1) La búsqueda del problema. 2) El apunte teórico. 3) Analizar la información. 4) Utilizamos una hipótesis de trabajo. 5) Estuvimos viendo lo que pasaba en el centro. 6) Después contrastamos y todo lo que habíamos visto en la teoría lo llevábamos a la práctica. ¿Cuál te costó más trabajo?.

Supervisor: Las primeras. Aquellas de llegar a la hipótesis, sería la tercera.

S: La cuarta fase, pero en sesión no sé cuál era.

Supervisor: La segunda o la tercera fue la más complicada. La hipótesis nos costó, pero antes de eso hubo otra cosa.

S: La del punto de partida.

Supervisor: Lo que yo estaba diciendo antes de que a veces nos gusta que nos organicen las cosas aunque digamos que no. Nos gusta que nos pongan los límites y una de las formas es cuando tienes que hacer un trabajo, no tener un tema. Me hubiera gustado hacer otra cosa.

S: Esto que habéis hecho vosotros..., lo que hemos hecho ha sido intentar, un poco, sistematizar la tutorización de práctica. ¿Eso decide al maestro en su futuro desarrollo como maestro, en su futuro desarrollo profesional?. Cuando haya sacado sus oposiciones, ¿esto le habrá servido para algo?. Como estrategia metodológica, o como manera para empezar a unir cosas.

Supervisor: No sé y como lo hemos hecho quizá, no. Me refiero a que necesitaría verse más inmerso en la cuestión y problemática. Quizá con la agravante... o acuciado por una evaluación; porque las cosas que quedan son las que exigen y esto era una exigencia porque era un poco tostón, pero también depende del estudiante, es decir, hay gente hábil de conocimiento y otra que les cuesta más. Hay gente que tiende a hacer aprovechable todo y luego hay gente que no le

importa matarse a trabajar por algo y no sacarle ningún partido. Olvidas que cuando preguntas una dos semanas después de un examen, la gente no se acuerda.

S: Desde tu propia experiencia. ¿Pones de manifiesto la experiencia que tenemos los profesores de Magisterio a la hora de guiar el proceso de conectar teoría con práctica?

Supervisor: Pero no desde el punto de vista que sea el Prácticum de Magisterio, porque no tengo ni idea, yo no sé si eso es una carencia.

S: Pero de lo que te han dicho. A nosotros nos acusan de que estamos en otro mundo.

Supervisor: No me atrevo a opinar, porque pienso que hay gente muy preparada y capacitada que probablemente estos métodos se los puede pasar porque tiene otros mejores. Es que no sé qué clase de resultados ofreceremos. Se puede referir que parece que los resultados para tutores de magisterio no reflexionan, quizá algunos sí y a lo mejor otros no le dan importancia porque no necesitan o porque esto esté equivocado. Yo no veo ninguna carencia, porque en este caso lo que estoy viendo es una carencia. Es una de las razones por lo que me apunté a esto, por tener una guía, un caminito por el que ir a la tutorización de cátedra.

S: ¿Tú cuál crees que es la misión del profesor universitario como tutor, después de todo lo que has visto?

Supervisor: Todas las preguntas que sean referidas al Prácticum de Magisterio; es corta.

S: ¿Tú te has preguntado qué es lo que debes hacer?

Supervisor: Preguntármelo, lo hice al principio cuando no tenía ni idea de qué tenía que hacer, y la verdad, después de lo que he hecho, pues, tampoco tengo muy claro qué función tengo exactamente porque me parecería absurdo que la función de tutor fuera solamente la de controlar si el alumno no tiene faltas de ortografía en el aula de infantil o de primaria o que el alumno asiste. Lo que saco en claro en la misión teórica es que yo tengo que evaluar y observar qué se está produciendo ahí; pues supongo que evaluar la práctica del estudiante, evaluar la forma que ese estudiante lleva a la práctica los conocimientos. Volvemos a lo mismo, una asignatura o dos, uno está en un área, entonces no tiene ni idea si lo está haciendo bien; pero supongo que en realidad de lo que se trata es de lo común a todo, al final con la Didáctica del saber enseñar.

S: Saber enseñar un contenido.

Supervisor: Sea el que sea. Cuando yo hablo mucho del desarrollo del lenguaje, cosa de la que no tenía mucha idea cuando vine aquí, lo he tenido que aprender sobre la marcha. Pero una de las cosas que he aprendido sin tener ni idea de psicología evolutiva, de otras áreas de conocimiento lejanas a la mía; lo que sí sé que saber abstraer, relacionar, simbolizar, discriminar y clasificar, Esos son patrones cerebrales que valen para cualquier cosa. Desde ese punto de vista he cogido unos patrones didácticos.

S: ¿Tú no crees que un tutor debería estar capacitado para guiar eso?. A pesar de que tú no crees esa área teórica, ¿tú no crees que un profesor debería...?. Me refiero al tutor.

Supervisor: Un tutor desde luego debería conocer si el alumno está enseñado correctamente a parte del contenido. A un tutor se le puede escapar algo, en el sentido de que a mí me pueden poner y darle un valor, que no es en un caso extremo, o alguien no puede ver que azahar se escribe con h intercalada. Porque esos son conceptos concretos en relación con los contenidos, pero lo que la forma de enseñar sí que cualquier tutor debería de poder verla.

Supervisor: O al menos a lo que voy, los licenciados no tenemos ni idea de didáctica, Yo siempre consideré al maestro licenciado en ventaja sobre el licenciado y mira que yo soy un defensor del conocimiento teórico; a mí todo eso que me vienen los tutores, los maestros diciendo que tanta teoría, "pues mire usted, eso no está de más". Es que si uno no conoce todas las alternativas y muchas de las alternativas posibles...

S: No podrás pensar cómo transmitirlo.

Supervisor: O incluso no podrás llegar a una nueva. Ahí hay un componente de iniciativa propia. Yo entiendo que como no lo trabajo las cosas se mecanizan y en realidad con alumnos en

prácticas en cierto modo a lo que se está yendo es a mecanizar una serie de actuaciones, una serie de pautas de forma que cuando termine el Prácticum ha cogido el tranquilo, ha mecanizado una serie de estrategias que pueden ser correctas o no; eso es donde está la cuestión entre el tutor y maestro que son los que lo dirigen.

S: Se ve clasificando que en la parte práctica, cuando ellos están actuando, tienen al profesor allí diciéndole esto tal y esto mal. Bueno, entonces, ¿qué hacemos nosotros?. Oír como el otro tutor se está metiendo contigo, me parece muy triste que la misión del profesor se limite a estar oyéndole, pues que fulanita no ha hecho hoy no sé cuánto; qué somos ¿consultores sentimentales?. Vamos a intentar dar una serie de estrategias para que piensen, para saber conectar cosas. Vamos a intentar que haciendo cosas mejoren.

Supervisor: Otra cosa que he aprendido es -que no tiene nada que ver con conocimientos teóricos, ni con ambientes universitarios, sino una labor, no de un consultor sentimental, sino de consejero en el sentido de que en un momento dado- que se dan algunos consejos que no afectan a tu conocimiento teórico o a tu conocimiento de la materia sino que afectan a tu maduración como individuo. La gente llega a la universidad con una edad y entre otras cosas te puedes permitir la libertad de decirle a un alumno “mira trata mejor a esta mujer pero que en realidad...”, y el alumno te hace caso, y no se lo toma a mal. Luego te vas a la Facultad de cualquier ciudad y hablas con un profesor al que nunca has visto porque no vas a clase o lo que sea y que venga y te diga “oiga usted, no me gusta que apoye el pie en la pared”, pues tú lo primero que piensas....

S: Se estrecha el vínculo porque nos cuentan, nos cuentan.

Supervisor: Yo soy el tipo que más vale el diablo por viejo que por diablo y cosas de esas.

S: Esto era lo que te tenía que preguntar. Tu experiencia personal en llevar a cabo todas esas fases.

Supervisor: De forma más general. A mí me daba vergüenza el no saber qué decir o hacer, pero con esto he tenido algo que hacer.

S: Un mecanismo diferente, ni mejor ni peor. Algo diferente a tratar un problema.

Supervisor: Pero yo no me meto, en si es difícil, mejor o peor. Lo que estoy diciendo es que yo no tenía ni idea cómo hacer esto y he tenido algo que hacer. Por el hecho de darme una ocupación, una pauta. -Luego me ha ayudado mucho, sobre todo G..

S: Depende mucho del tipo de alumnado que tengas también.

Supervisor: Pero en general estupendo.^Z

ANEXO III

REDUCCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

Frequencies of codes in nin1.001

ACNS	:	0
ACTUD	:	0
AGPC	:	0
ANALI	:	0
ANAPR	:	0
APLIC	:	0
APLIT	:	0
APOAP	:	0
APOINT	:	1
APOYO	:	0
APREN	:	0
AULA	:	0
CATEG	:	0
CAUCA	:	0
COMPA	:	1
COMPO	:	0
COMPS	:	2
CONDI	:	2
DESCR	:	0
DETEC	:	4
DIFIN	:	0
DIFSR	:	0
DURAC	:	0
EJEM	:	0
ENTRE	:	0
ENUNH	:	0
ESTRA	:	0
FASR	:	1
FUNSU	:	0
GUIRE	:	0
HIPOT	:	0
IMPAC	:	0
INDUC	:	5
INFEA	:	0
INFES	:	0
INTAP	:	0
INTSA	:	1
INTSN	:	0
INTSP	:	1
INTSU	:	4
JUICI	:	0
MAPAP	:	0
MAPAT	:	0
MODEP	:	0
NIVCO	:	0
PRCOO	:	0
PROCO	:	0
PROTO	:	0
RECAU	:	0

Frequencies of codes

2

REFBI	:	0
RETEP	:	0
RUTIN	:	0
SINTS	:	0
SOLUA	:	0
SOLUS	:	0
SUPEI	:	0
TEOCO	:	1
TEOIN	:	1
TEORI	:	0
TUTOS	:	0
VALOB	:	0
VALOS	:	0
VIABI	:	0
VOCAB	:	0

Frequencies of codes in nin12.002

ACNS	:	1
ACTUD	:	5
AGPC	:	1
ANALI	:	1
ANAPR	:	4
APLIC	:	0
APLIT	:	0
APOAP	:	0
APORT	:	2
APOYO	:	0
APREN	:	0
AULA	:	1
CATEG	:	0
CAUCA	:	0
COMPA	:	0
COMPO	:	0
COMPS	:	1
CONDI	:	1
DESCR	:	3
DETEC	:	6
DIFIN	:	0
DIFSR	:	0
DURAC	:	0
EJEM	:	0
ENTRE	:	0
ENUNH	:	0
ESTRA	:	5
FASR	:	2
FUNSU	:	1
GUIRE	:	1
HIPOT	:	0
IMPAC	:	0
INDUC	:	2

INFEA	:	0
INFES	:	0
INTAP	:	1
INTSA	:	1
INTSN	:	1
INTSP	:	2
INTSU	:	3
JUICI	:	0
MAPAP	:	0
MAPAT	:	0
MODEP	:	0
NIVCO	:	0
PRCOO	:	1
PROCO	:	1
PROTO	:	1
RECAU	:	1
REFBI	:	0
RETEP	:	0
RUTIN	:	0
SINTS	:	4
SOLUA	:	0
SOLUS	:	0
SUPEI	:	0
TEOCO	:	1
TEOIN	:	1
TEORI	:	0
TUTOS	:	0
VALOB	:	1
VALOS	:	0
VIABI	:	0
VOCAB	:	0

Frequencies of codes in nin2.003

ACNS	:	0
ACTUD	:	15
AGPC	:	0
ANALI	:	5
ANAPR	:	1
APLIC	:	0
APLIT	:	0
APOAP	:	0
APORT	:	5
APOYO	:	0
APREN	:	0
AULA	:	5
CATEG	:	0
CAUCA	:	0
COMPA	:	0
COMPO	:	0
COMPS	:	0

CONDI	:	0
DESCR	:	1
DETEC	:	1
DIFIN	:	0
DIFSR	:	0
DURAC	:	0
EJEM	:	0
ENTRE	:	0
ENUNH	:	0
ESTRA	:	4
FASR	:	0
FUNSU	:	0
GUIRE	:	0
HIPOT	:	0
IMPAC	:	0
INDUC	:	2
INFEA	:	0
INFES	:	0
INTAP	:	2
INTSA	:	3
INTSN	:	2
INTSP	:	0
INTSU	:	2
JUICI	:	0
MAPAP	:	0
MAPAT	:	0
MODEP	:	0
NIVCO	:	2
PRCOO	:	0
PROCO	:	0
PROTO	:	0
RECAU	:	0
REFBI	:	1
RETEP	:	0
RUTIN	:	0
SINTS	:	3
SOLUA	:	2
SOLUS	:	7
SUPEI	:	0
TEOCO	:	3
TEOIN	:	5
TEORI	:	0
TUTOS	:	0
VALOB	:	8
VALOS	:	0
VIABI	:	0
VOCAB	:	0

Frequencies of codes in nin3.004

ACNS	:	0
------	---	---

ACTUD	:	5
AGPC	:	0
ANALI	:	2
ANAPR	:	4
APLIC	:	0
APLIT	:	0
APOAP	:	0
APORT	:	5
APOYO	:	0
APREN	:	0
AULA	:	1
CATEG	:	0
CAUCA	:	0
COMPA	:	0
COMPO	:	1
COMPS	:	1
CONDI	:	0
DESCR	:	0
DETEC	:	0
DIFIN	:	0
DIFSR	:	0
DURAC	:	0
EJEM	:	0
ENTRE	:	0
ENUNH	:	0
ESTRA	:	3
FASR	:	1
FUNSU	:	0
GUIRE	:	0
HIPOT	:	0
IMPAC	:	0
INDUC	:	1
INFEA	:	2
INFES	:	1
INTAP	:	6
INTSA	:	2
INTSN	:	0
INTSP	:	1
INTSU	:	1
JUICI	:	1
MAPAP	:	0
MAPAT	:	0
MODEP	:	0
NIVCO	:	2
PRCOO	:	1
PROCO	:	0
PROTO	:	0
RECAU	:	0
REFBI	:	0
RETEP	:	0
RUTIN	:	0
SINTS	:	3

Frequencies of codes

SOLUA	:	2
SOLUS	:	5
SUPEI	:	0
TEOCO	:	6
TEOIN	:	4
TEORI	:	0
TUTOS	:	0
VALOB	:	4
VALOS	:	0
VIABI	:	0
VOCAB	:	0

Frequencies of codes in nin4.005

ACNS	:	0
ACTUD	:	4
AGPC	:	1
ANALI	:	3
ANAPR	:	1
APLIC	:	0
APLIT	:	6
APOAP	:	0
APORT	:	7
APOYO	:	0
APREN	:	0
AULA	:	1
CATEG	:	1
CAUCA	:	2
COMPA	:	0
COMPO	:	0
COMPS	:	0
CONDI	:	0
DESCR	:	0
DETEC	:	2
DIFIN	:	0
DIFSR	:	0
DURAC	:	0
EJEM	:	1
ENTRE	:	0
ENUNH	:	0
ESTRA	:	1
FASR	:	0
FUNSU	:	0
GUIRE	:	0
HIPOT	:	0
IMPAC	:	0
INDUC	:	5
INFEA	:	8
INFES	:	10
INTAP	:	2
INTSA	:	0

Frequencies of codes

INTSN	:	0
INTSP	:	3
INTSU	:	2
JUICI	:	0
MAPAP	:	0
MAPAT	:	0
MODEP	:	0
NIVCO	:	2
PRCOO	:	0
PROCO	:	0
PROTO	:	0
RECAU	:	0
REFBI	:	0
RETEP	:	3
RUTIN	:	0
SINTS	:	1
SOLUA	:	2
SOLUS	:	3
SUPEI	:	0
TEOCO	:	0
TEOIN	:	0
TEORI	:	0
TUTOS	:	0
VALOB	:	2
VALOS	:	0
VIABI	:	0
VOCAB	:	0

Frequencies of codes in nin6.006

ACNS	:	3
ACTUD	:	8
AGPC	:	0
ANALI	:	0
ANAPR	:	4
APLIC	:	1
APLIT	:	1
APOAP	:	4
APOINT	:	8
APOYO	:	1
APREN	:	0
AULA	:	1
CATEG	:	1
CAUCA	:	3
COMPA	:	1
COMPO	:	1
COMPS	:	0
CONDI	:	0
DESCR	:	1
DETEC	:	0
DIFIN	:	0

DIFSR	:	0
DURAC	:	0
EJEM	:	0
ENTRE	:	0
ENUNH	:	4
ESTRA	:	4
FASR	:	1
FUNSU	:	0
GUIRE	:	0
HIPOT	:	1
IMPAC	:	0
INDUC	:	12
INFEA	:	13
INFES	:	6
INTAP	:	0
INTSA	:	1
INTSN	:	0
INTSP	:	0
INTSU	:	3
JUICI	:	0
MAPAP	:	2
MAPAT	:	1
MODEP	:	0
NIVCO	:	0
PRCOO	:	1
PROCO	:	0
PROTO	:	0
RECAU	:	0
REFBI	:	0
RETEP	:	2
RUTIN	:	0
SINTS	:	2
SOLUA	:	6
SOLUS	:	3
SUPEI	:	0
TEOCO	:	4
TEOIN	:	1
TEORI	:	3
TUTOS	:	0
VALOB	:	3
VALOS	:	2
VIABI	:	0
VOCAB	:	0

Frequencies of codes in nine.007

ACNS	:	0
ACTUD	:	0
AGPC	:	0
ANALI	:	0
ANAPR	:	0

APLIC	:	0
APLIT	:	0
APOAP	:	0
APOINT	:	1
APOYO	:	0
APREN	:	2
AULA	:	0
CATEG	:	0
CAUCA	:	0
COMPA	:	0
COMPO	:	0
COMPS	:	0
CONDI	:	0
DESCR	:	0
DETEC	:	0
DIFIN	:	2
DIFSR	:	2
DURAC	:	1
EJEM	:	0
ENTRE	:	1
ENUNH	:	0
ESTRA	:	1
FASR	:	0
FUNSU	:	5
GUIRE	:	6
HIPOT	:	0
IMPAC	:	6
INDUC	:	1
INFEA	:	0
INFES	:	0
INTAP	:	0
INTSA	:	0
INTSN	:	0
INTSP	:	0
INTSU	:	1
JUICI	:	0
MAPAP	:	0
MAPAT	:	0
MODEP	:	2
NIVCO	:	0
PRCOO	:	0
PROCO	:	2
PROTO	:	0
RECAU	:	0
REFBI	:	0
RETEP	:	2
RUTIN	:	1
SINTS	:	0
SOLUA	:	0
SOLUS	:	0
SUPEI	:	2
TEOCO	:	0

TEOIN	:	0
TEORI	:	0
TUTOS	:	1
VALOB	:	0
VALOS	:	5
VIABI	:	3
VOCAB	:	1

Retrieval of redundancies in ali1.001

Distance 5

--> ACNS

- no redundant structures found -

--> ACTUD

493- 497: ACTUD	/	488- 492: ANALI
493- 497: ACTUD	/	498- 499: ANALI
573- 630: ACTUD	/	572- 572: ANALI

554- 564: ACTUD	/	565- 568: ESTIN
573- 630: ACTUD	/	575- 579: ESTIN

493- 497: ACTUD	/	498- 519: ESTMC
520- 520: ACTUD	/	498- 519: ESTMC

493- 497: ACTUD	/	488- 492: ESTRA
493- 497: ACTUD	/	498- 519: ESTRA
520- 520: ACTUD	/	498- 519: ESTRA
573- 630: ACTUD	/	599- 613: ESTRA

493- 497: ACTUD	/	488- 492: INDUC
493- 497: ACTUD	/	498- 499: INDUC
554- 564: ACTUD	/	553- 553: INDUC
573- 630: ACTUD	/	627- 630: INDUC

--> AGPC

78- 82: AGPC	/	85- 95: ANAPR
115- 119: AGPC	/	113- 119: ANAPR

78- 82: AGPC	/	37- 219: DETEC
115- 119: AGPC	/	37- 219: DETEC

78- 82: AGPC	/	75- 77: RELAP
115- 119: AGPC	/	99- 112: RELAP

--> ANALI

488- 492: ANALI	/	493- 497: ACTUD
498- 499: ANALI	/	493- 497: ACTUD
572- 572: ANALI	/	573- 630: ACTUD

430- 435: ANALI	/	428- 429: ANAPR
-----------------	---	-----------------

430- 435: ANALI	/	436- 440: ANAPR
441- 448: ANALI	/	436- 440: ANAPR
469- 471: ANALI	/	472- 474: ANAPR
475- 476: ANALI	/	472- 474: ANAPR
475- 476: ANALI	/	477- 478: ANAPR
479- 480: ANALI	/	477- 478: ANAPR
479- 480: ANALI	/	481- 487: ANAPR
488- 492: ANALI	/	481- 487: ANAPR
454- 461: ANALI	/	462- 462: APOAP
454- 461: ANALI	/	464- 464: APOAP
469- 471: ANALI	/	467- 468: APOAP
572- 572: ANALI	/	565- 568: ESTIN
572- 572: ANALI	/	575- 579: ESTIN
430- 435: ANALI	/	401- 427: ESTRA
441- 448: ANALI	/	444- 448: ESTRA
469- 471: ANALI	/	469- 471: ESTRA
475- 476: ANALI	/	469- 471: ESTRA
488- 492: ANALI	/	488- 492: ESTRA
498- 499: ANALI	/	498- 519: ESTRA
454- 461: ANALI	/	463- 463: INDUC
488- 492: ANALI	/	488- 492: INDUC
498- 499: ANALI	/	498- 499: INDUC
454- 461: ANALI	/	465- 466: INTSU
469- 471: ANALI	/	465- 466: INTSU
430- 435: ANALI	/	439- 440: SOLUA
441- 448: ANALI	/	439- 440: SOLUA
441- 448: ANALI	/	449- 453: SOLUA
454- 461: ANALI	/	449- 453: SOLUA
469- 471: ANALI	/	472- 474: SOLUA
475- 476: ANALI	/	472- 474: SOLUA
475- 476: ANALI	/	477- 478: SOLUA
479- 480: ANALI	/	477- 478: SOLUA
479- 480: ANALI	/	481- 487: SOLUA
488- 492: ANALI	/	481- 487: SOLUA

--> ANAPR

85- 95: ANAPR	/	78- 82: AGPC
113- 119: ANAPR	/	115- 119: AGPC
428- 429: ANAPR	/	430- 435: ANALI
436- 440: ANAPR	/	430- 435: ANALI
436- 440: ANAPR	/	441- 448: ANALI
472- 474: ANAPR	/	469- 471: ANALI
472- 474: ANAPR	/	475- 476: ANALI

477- 478: ANAPR	/	475- 476: ANALI
477- 478: ANAPR	/	479- 480: ANALI
481- 487: ANAPR	/	479- 480: ANALI
481- 487: ANAPR	/	488- 492: ANALI
113- 119: ANAPR	/	122- 126: DESCR
158- 171: ANAPR	/	149- 156: DESCR
85- 95: ANAPR	/	37- 219: DETEC
113- 119: ANAPR	/	37- 219: DETEC
158- 171: ANAPR	/	37- 219: DETEC
428- 429: ANAPR	/	401- 427: ESTRA
436- 440: ANAPR	/	444- 448: ESTRA
472- 474: ANAPR	/	469- 471: ESTRA
481- 487: ANAPR	/	488- 492: ESTRA
85- 95: ANAPR	/	83- 84: INDUC
481- 487: ANAPR	/	488- 492: INDUC
552- 552: ANAPR	/	553- 553: INDUC
85- 95: ANAPR	/	96- 96: INTSU
113- 119: ANAPR	/	120- 121: INTSU
158- 171: ANAPR	/	157- 157: INTSU
158- 171: ANAPR	/	172- 172: INTSU
552- 552: ANAPR	/	549- 551: INTSU
85- 95: ANAPR	/	99- 112: RELAP
113- 119: ANAPR	/	99- 112: RELAP
85- 95: ANAPR	/	89- 91: SOLUA
85- 95: ANAPR	/	97- 99: SOLUA
158- 171: ANAPR	/	162- 163: SOLUA
158- 171: ANAPR	/	166- 168: SOLUA
158- 171: ANAPR	/	173- 176: SOLUA
436- 440: ANAPR	/	439- 440: SOLUA
472- 474: ANAPR	/	472- 474: SOLUA
472- 474: ANAPR	/	477- 478: SOLUA
477- 478: ANAPR	/	472- 474: SOLUA
477- 478: ANAPR	/	477- 478: SOLUA
477- 478: ANAPR	/	481- 487: SOLUA
481- 487: ANAPR	/	477- 478: SOLUA
481- 487: ANAPR	/	481- 487: SOLUA

--> APGPD

--> APLIC

- no redundant structures found -

--> APLIT

- no redundant structures found -

--> APOAP

462- 462: APOAP	/	454- 461: ANALI
464- 464: APOAP	/	454- 461: ANALI
467- 468: APOAP	/	469- 471: ANALI

462- 462: APOAP	/	459- 461: ESTDM
464- 464: APOAP	/	459- 461: ESTDM

462- 462: APOAP	/	463- 463: INDUC
464- 464: APOAP	/	463- 463: INDUC
467- 468: APOAP	/	463- 463: INDUC

462- 462: APOAP	/	465- 466: INTSU
464- 464: APOAP	/	465- 466: INTSU
467- 468: APOAP	/	465- 466: INTSU

--> APORT

- no redundant structures found -

--> APOYO

298- 303: APOYO	/	291- 294: DESCR
396- 397: APOYO	/	393- 393: DESCR

298- 303: APOYO	/	295- 295: INTSU
298- 303: APOYO	/	304- 304: INTSU

298- 303: APOYO	/	296- 297: VALOB
298- 303: APOYO	/	305- 305: VALOB

--> APREN

- no redundant structures found -

--> APSIG

- no redundant structures found -

--> AULA

388- 390: AULA / 385- 385: VALOB
388- 390: AULA / 388- 390: VALOB

--> CATEG

- no redundant structures found -

--> CAUCA

- no redundant structures found -

--> CLARI

- no redundant structures found -

--> COMPA

7- 13: COMPA / 11- 13: DESCR
32- 36: COMPA / 23- 30: DESCR

7- 13: COMPA / 4- 30: DETEC
32- 36: COMPA / 4- 30: DETEC
32- 36: COMPA / 37- 219: DETEC
546- 548: COMPA / 541- 544: DETEC

7- 13: COMPA / 8- 10: ESTIN
7- 13: COMPA / 16- 21: ESTIN
569- 571: COMPA / 565- 568: ESTIN
569- 571: COMPA / 575- 579: ESTIN

32- 36: COMPA / 31- 31: INTSU
546- 548: COMPA / 545- 545: INTSU
546- 548: COMPA / 549- 551: INTSU

7- 13: COMPA / 8- 10: SOLUA
7- 13: COMPA / 16- 20: SOLUA
32- 36: COMPA / 33- 34: SOLUA

--> COMPO

368- 379: COMPO / 380- 380: INTSU
381- 385: COMPO / 380- 380: INTSU
381- 385: COMPO / 386- 387: INTSU

368- 379: COMPO / 367- 367: SINTS
368- 379: COMPO / 373- 373: SINTS

368- 379: COMPO / 377- 377: SINTS
381- 385: COMPO / 377- 377: SINTS

381- 385: COMPO / 385- 385: VALOB
381- 385: COMPO / 388- 390: VALOB

--> COMPS

- no redundant structures found -

--> CONDI

- no redundant structures found -

--> CONOS

- no redundant structures found -

--> CREEN

- no redundant structures found -

--> DESCR

122- 126: DESCR / 113- 119: ANAPR
149- 156: DESCR / 158- 171: ANAPR

291- 294: DESCR / 298- 303: APOYO
393- 393: DESCR / 396- 397: APOYO

11- 13: DESCR / 7- 13: COMPA
23- 30: DESCR / 32- 36: COMPA

11- 13: DESCR / 4- 30: DETEC
23- 30: DESCR / 4- 30: DETEC
122- 126: DESCR / 37- 219: DETEC
140- 143: DESCR / 37- 219: DETEC
149- 156: DESCR / 37- 219: DETEC
179- 192: DESCR / 37- 219: DETEC
201- 204: DESCR / 37- 219: DETEC
206- 207: DESCR / 37- 219: DETEC
211- 212: DESCR / 37- 219: DETEC
215- 220: DESCR / 37- 219: DETEC
315- 316: DESCR / 305- 313: DETEC
334- 337: DESCR / 324- 330: DETEC

11- 13: DESCR / 8- 10: ESTIN

11- 13: DESCR	/	16- 21: ESTIN
23- 30: DESCR	/	16- 21: ESTIN
23- 30: DESCR	/	31- 31: INTSU
122- 126: DESCR	/	120- 121: INTSU
122- 126: DESCR	/	127- 128: INTSU
140- 143: DESCR	/	138- 139: INTSU
149- 156: DESCR	/	157- 157: INTSU
179- 192: DESCR	/	177- 178: INTSU
179- 192: DESCR	/	193- 194: INTSU
201- 204: DESCR	/	198- 200: INTSU
201- 204: DESCR	/	205- 205: INTSU
206- 207: DESCR	/	205- 205: INTSU
215- 220: DESCR	/	224- 224: INTSU
227- 233: DESCR	/	224- 224: INTSU
227- 233: DESCR	/	226- 226: INTSU
227- 233: DESCR	/	234- 234: INTSU
235- 238: DESCR	/	234- 234: INTSU
235- 238: DESCR	/	239- 239: INTSU
277- 277: DESCR	/	276- 276: INTSU
277- 277: DESCR	/	278- 279: INTSU
285- 289: DESCR	/	283- 284: INTSU
285- 289: DESCR	/	290- 290: INTSU
291- 294: DESCR	/	290- 290: INTSU
291- 294: DESCR	/	295- 295: INTSU
315- 316: DESCR	/	314- 314: INTSU
334- 337: DESCR	/	338- 339: INTSU
201- 204: DESCR	/	198- 200: RECAU
215- 220: DESCR	/	221- 223: RECAU
227- 233: DESCR	/	221- 223: RECAU
393- 393: DESCR	/	391- 395: RECAU
140- 143: DESCR	/	136- 137: RELAP
334- 337: DESCR	/	331- 337: RELAP
201- 204: DESCR	/	208- 210: SINTS
206- 207: DESCR	/	208- 210: SINTS
211- 212: DESCR	/	208- 210: SINTS
211- 212: DESCR	/	213- 214: SINTS
215- 220: DESCR	/	213- 214: SINTS
334- 337: DESCR	/	324- 330: SINTS
11- 13: DESCR	/	8- 10: SOLUA
11- 13: DESCR	/	16- 20: SOLUA
23- 30: DESCR	/	16- 20: SOLUA
23- 30: DESCR	/	33- 34: SOLUA
122- 126: DESCR	/	130- 133: SOLUA
179- 192: DESCR	/	173- 176: SOLUA
179- 192: DESCR	/	179- 180: SOLUA
179- 192: DESCR	/	189- 192: SOLUA
215- 220: DESCR	/	219- 220: SOLUA

235- 238: DESCR	/	240- 243: SOLUA
268- 269: DESCR	/	259- 265: SOLUA
268- 269: DESCR	/	273- 275: SOLUA
277- 277: DESCR	/	273- 275: SOLUA
315- 316: DESCR	/	319- 323: SOLUA
334- 337: DESCR	/	341- 341: SOLUA

140- 143: DESCR	/	144- 148: SOLUS
149- 156: DESCR	/	144- 148: SOLUS
268- 269: DESCR	/	266- 267: SOLUS
268- 269: DESCR	/	270- 272: SOLUS
315- 316: DESCR	/	317- 318: SOLUS

277- 277: DESCR	/	278- 282: TEOIN
285- 289: DESCR	/	278- 282: TEOIN

11- 13: DESCR	/	11- 13: VALOB
122- 126: DESCR	/	122- 126: VALOB
122- 126: DESCR	/	129- 137: VALOB
140- 143: DESCR	/	129- 137: VALOB
179- 192: DESCR	/	179- 180: VALOB
179- 192: DESCR	/	189- 192: VALOB
179- 192: DESCR	/	195- 197: VALOB
201- 204: DESCR	/	195- 197: VALOB
215- 220: DESCR	/	219- 220: VALOB
227- 233: DESCR	/	225- 225: VALOB
227- 233: DESCR	/	231- 233: VALOB
235- 238: DESCR	/	231- 233: VALOB
291- 294: DESCR	/	296- 297: VALOB
315- 316: DESCR	/	313- 313: VALOB
334- 337: DESCR	/	340- 341: VALOB
393- 393: DESCR	/	388- 390: VALOB

--> DETEC

37- 219: DETEC	/	78- 82: AGPC
37- 219: DETEC	/	115- 119: AGPC

37- 219: DETEC	/	85- 95: ANAPR
37- 219: DETEC	/	113- 119: ANAPR
37- 219: DETEC	/	158- 171: ANAPR

4- 30: DETEC	/	7- 13: COMPA
4- 30: DETEC	/	32- 36: COMPA
37- 219: DETEC	/	32- 36: COMPA
541- 544: DETEC	/	546- 548: COMPA

4- 30: DETEC	/	11- 13: DESCR
4- 30: DETEC	/	23- 30: DESCR
37- 219: DETEC	/	122- 126: DESCR
37- 219: DETEC	/	140- 143: DESCR

37- 219: DETEC	/	149- 156: DESCR
37- 219: DETEC	/	179- 192: DESCR
37- 219: DETEC	/	201- 204: DESCR
37- 219: DETEC	/	206- 207: DESCR
37- 219: DETEC	/	211- 212: DESCR
37- 219: DETEC	/	215- 220: DESCR
305- 313: DETEC	/	315- 316: DESCR
324- 330: DETEC	/	334- 337: DESCR
4- 30: DETEC	/	8- 10: ESTIN
4- 30: DETEC	/	16- 21: ESTIN
37- 219: DETEC	/	83- 84: INDUC
37- 219: DETEC	/	193- 194: INDUC
541- 544: DETEC	/	532- 540: INDUC
4- 30: DETEC	/	31- 31: INTSU
37- 219: DETEC	/	96- 96: INTSU
37- 219: DETEC	/	120- 121: INTSU
37- 219: DETEC	/	127- 128: INTSU
37- 219: DETEC	/	138- 139: INTSU
37- 219: DETEC	/	157- 157: INTSU
37- 219: DETEC	/	172- 172: INTSU
37- 219: DETEC	/	177- 178: INTSU
37- 219: DETEC	/	193- 194: INTSU
37- 219: DETEC	/	198- 200: INTSU
37- 219: DETEC	/	205- 205: INTSU
305- 313: DETEC	/	304- 304: INTSU
305- 313: DETEC	/	314- 314: INTSU
541- 544: DETEC	/	545- 545: INTSU
37- 219: DETEC	/	68- 71: PRCOO
324- 330: DETEC	/	331- 333: PRCOO
37- 219: DETEC	/	198- 200: RECAU
37- 219: DETEC	/	221- 223: RECAU
37- 219: DETEC	/	75- 77: RELAP
37- 219: DETEC	/	99- 112: RELAP
37- 219: DETEC	/	136- 137: RELAP
324- 330: DETEC	/	331- 337: RELAP
37- 219: DETEC	/	208- 210: SINTS
37- 219: DETEC	/	213- 214: SINTS
324- 330: DETEC	/	324- 330: SINTS
4- 30: DETEC	/	8- 10: SOLUA
4- 30: DETEC	/	16- 20: SOLUA
4- 30: DETEC	/	33- 34: SOLUA
37- 219: DETEC	/	33- 34: SOLUA
37- 219: DETEC	/	89- 91: SOLUA
37- 219: DETEC	/	97- 99: SOLUA

37- 219: DETEC	/	130- 133: SOLUA
37- 219: DETEC	/	162- 163: SOLUA
37- 219: DETEC	/	166- 168: SOLUA
37- 219: DETEC	/	173- 176: SOLUA
37- 219: DETEC	/	179- 180: SOLUA
37- 219: DETEC	/	189- 192: SOLUA
37- 219: DETEC	/	219- 220: SOLUA
324- 330: DETEC	/	319- 323: SOLUA
37- 219: DETEC	/	144- 148: SOLUS
305- 313: DETEC	/	317- 318: SOLUS
4- 30: DETEC	/	11- 13: VALOB
37- 219: DETEC	/	122- 126: VALOB
37- 219: DETEC	/	129- 137: VALOB
37- 219: DETEC	/	179- 180: VALOB
37- 219: DETEC	/	189- 192: VALOB
37- 219: DETEC	/	195- 197: VALOB
37- 219: DETEC	/	219- 220: VALOB
305- 313: DETEC	/	305- 305: VALOB
305- 313: DETEC	/	313- 313: VALOB

--> DIFIN

- no redundant structures found -

--> DIFSR

- no redundant structures found -

--> EJEM

- no redundant structures found -

--> ENTRE

- no redundant structures found -

--> ENUNH

- no redundant structures found -

--> ESTCO

--> ESTDM

- no redundant structures found -

--> ESTES

- no redundant structures found -

--> ESTIN

565- 568: ESTIN	/	554- 564: ACTUD
575- 579: ESTIN	/	573- 630: ACTUD
565- 568: ESTIN	/	572- 572: ANALI
575- 579: ESTIN	/	572- 572: ANALI
8- 10: ESTIN	/	7- 13: COMPA
16- 21: ESTIN	/	7- 13: COMPA
565- 568: ESTIN	/	569- 571: COMPA
575- 579: ESTIN	/	569- 571: COMPA
8- 10: ESTIN	/	11- 13: DESCR
16- 21: ESTIN	/	11- 13: DESCR
16- 21: ESTIN	/	23- 30: DESCR
8- 10: ESTIN	/	4- 30: DETEC
16- 21: ESTIN	/	4- 30: DETEC
8- 10: ESTIN	/	8- 10: SOLUA
16- 21: ESTIN	/	16- 20: SOLUA
8- 10: ESTIN	/	11- 13: VALOB
16- 21: ESTIN	/	11- 13: VALOB

--> ESTMC

- no redundant structures found -

--> ESTRA

488- 492: ESTRA	/	493- 497: ACTUD
498- 519: ESTRA	/	493- 497: ACTUD
498- 519: ESTRA	/	520- 520: ACTUD
599- 613: ESTRA	/	573- 630: ACTUD
401- 427: ESTRA	/	430- 435: ANALI
444- 448: ESTRA	/	441- 448: ANALI
469- 471: ESTRA	/	469- 471: ANALI
469- 471: ESTRA	/	475- 476: ANALI

488- 492: ESTRA	/	488- 492: ANALI
498- 519: ESTRA	/	498- 499: ANALI
401- 427: ESTRA	/	428- 429: ANAPR
444- 448: ESTRA	/	436- 440: ANAPR
469- 471: ESTRA	/	472- 474: ANAPR
488- 492: ESTRA	/	481- 487: ANAPR
488- 492: ESTRA	/	488- 492: INDUC
498- 519: ESTRA	/	498- 499: INDUC
444- 448: ESTRA	/	439- 440: SOLUA
444- 448: ESTRA	/	449- 453: SOLUA
469- 471: ESTRA	/	472- 474: SOLUA
488- 492: ESTRA	/	481- 487: SOLUA

--> ESTUC

- no redundant structures found -

--> ESTZO

- no redundant structures found -

--> FASR

- no redundant structures found -

--> FUNSU

- no redundant structures found -

--> GUIRE

- no redundant structures found -

--> HIPOT

- no redundant structures found -

--> IMPAC

- no redundant structures found -

--> INDUC

--> INTSA

- no redundant structures found -

--> INTSN

- no redundant structures found -

--> INTSP

- no redundant structures found -

--> INTSU

465- 466: INTSU	/	454- 461: ANALI
465- 466: INTSU	/	469- 471: ANALI
96- 96: INTSU	/	85- 95: ANAPR
120- 121: INTSU	/	113- 119: ANAPR
157- 157: INTSU	/	158- 171: ANAPR
172- 172: INTSU	/	158- 171: ANAPR
549- 551: INTSU	/	552- 552: ANAPR
465- 466: INTSU	/	462- 462: APOAP
465- 466: INTSU	/	464- 464: APOAP
465- 466: INTSU	/	467- 468: APOAP
295- 295: INTSU	/	298- 303: APOYO
304- 304: INTSU	/	298- 303: APOYO
31- 31: INTSU	/	32- 36: COMPA
545- 545: INTSU	/	546- 548: COMPA
549- 551: INTSU	/	546- 548: COMPA
380- 380: INTSU	/	368- 379: COMPO
380- 380: INTSU	/	381- 385: COMPO
386- 387: INTSU	/	381- 385: COMPO
31- 31: INTSU	/	23- 30: DESCR
120- 121: INTSU	/	122- 126: DESCR
127- 128: INTSU	/	122- 126: DESCR
138- 139: INTSU	/	140- 143: DESCR
157- 157: INTSU	/	149- 156: DESCR
177- 178: INTSU	/	179- 192: DESCR
193- 194: INTSU	/	179- 192: DESCR
198- 200: INTSU	/	201- 204: DESCR
205- 205: INTSU	/	201- 204: DESCR
205- 205: INTSU	/	206- 207: DESCR

224- 224: INTSU	/	215- 220: DESCR
224- 224: INTSU	/	227- 233: DESCR
226- 226: INTSU	/	227- 233: DESCR
234- 234: INTSU	/	227- 233: DESCR
234- 234: INTSU	/	235- 238: DESCR
239- 239: INTSU	/	235- 238: DESCR

♥≡ⁿⁿ△±

©≡≡~∇Ç²⊙α²⊙Δ■J.....Ç▲ ²<² L♥≡L∇Çâ⊙Çη†°x?L?Ç∇Ç≥↑∇α⊙°⊙° L α≈ α<▲■∇Ç?Ç∇L⊙α⊙α

276- 276: INTSU / 277- 277: DESCR
278- 279: INTSU / 277- 277: DESCR
283- 284: INTSU / 285- 289: DESCR
290- 290: INTSU / 285- 289: DESCR
290- 290: INTSU / 291- 294: DESCR
295- 295: INTSU / 291- 294: DESCR
314- 314: INTSU / 315- 316: DESCR
338- 339: INTSU / 334- 337: DESCR

31- 31: INTSU / 4- 30: DETEC
96- 96: INTSU / 37- 219: DETEC
120- 121: INTSU / 37- 219: DETEC
127- 128: INTSU / 37- 219: DETEC
138- 139: INTSU / 37- 219: DETEC
157- 157: INTSU / 37- 219: DETEC
172- 172: INTSU / 37- 219: DETEC
177- 178: INTSU / 37- 219: DETEC
193- 194: INTSU / 37- 219: DETEC
198- 200: INTSU / 37- 219: DETEC
205- 205: INTSU / 37- 219: DETEC
304- 304: INTSU / 305- 313: DETEC
314- 314: INTSU / 305- 313: DETEC
545- 545: INTSU / 541- 544: DETEC

193- 194: INTSU / 193- 194: INDUC
198- 200: INTSU / 193- 194: INDUC
465- 466: INTSU / 463- 463: INDUC
549- 551: INTSU / 553- 553: INDUC

193- 194: INTSU / 198- 200: RECAU
198- 200: INTSU / 198- 200: RECAU
224- 224: INTSU / 221- 223: RECAU
226- 226: INTSU / 221- 223: RECAU
254- 258: INTSU / 254- 258: RECAU
386- 387: INTSU / 391- 395: RECAU

96- 96: INTSU / 99- 112: RELAP
138- 139: INTSU / 136- 137: RELAP
338- 339: INTSU / 331- 337: RELAP

193- 194: INTSU / 193- 194: RETRA
198- 200: INTSU / 193- 194: RETRA

205- 205: INTSU / 208- 210: SINTS
380- 380: INTSU / 377- 377: SINTS

31- 31: INTSU	/	33- 34: SOLUA
96- 96: INTSU	/	97- 99: SOLUA
127- 128: INTSU	/	130- 133: SOLUA
172- 172: INTSU	/	166- 168: SOLUA
172- 172: INTSU	/	173- 176: SOLUA
177- 178: INTSU	/	173- 176: SOLUA
177- 178: INTSU	/	179- 180: SOLUA
193- 194: INTSU	/	189- 192: SOLUA
224- 224: INTSU	/	219- 220: SOLUA
239- 239: INTSU	/	240- 243: SOLUA
244- 244: INTSU	/	240- 243: SOLUA
244- 244: INTSU	/	245- 253: SOLUA
254- 258: INTSU	/	245- 253: SOLUA
254- 258: INTSU	/	259- 265: SOLUA
276- 276: INTSU	/	273- 275: SOLUA
278- 279: INTSU	/	273- 275: SOLUA
338- 339: INTSU	/	341- 341: SOLUA
342- 343: INTSU	/	341- 341: SOLUA
276- 276: INTSU	/	270- 272: SOLUS
314- 314: INTSU	/	317- 318: SOLUS
276- 276: INTSU	/	278- 282: TEOIN
278- 279: INTSU	/	278- 282: TEOIN
283- 284: INTSU	/	278- 282: TEOIN
120- 121: INTSU	/	122- 126: VALOB
127- 128: INTSU	/	122- 126: VALOB
127- 128: INTSU	/	129- 137: VALOB
138- 139: INTSU	/	129- 137: VALOB
177- 178: INTSU	/	179- 180: VALOB
193- 194: INTSU	/	189- 192: VALOB
193- 194: INTSU	/	195- 197: VALOB
198- 200: INTSU	/	195- 197: VALOB
224- 224: INTSU	/	219- 220: VALOB
224- 224: INTSU	/	225- 225: VALOB
226- 226: INTSU	/	225- 225: VALOB
234- 234: INTSU	/	231- 233: VALOB
254- 258: INTSU	/	261- 262: VALOB
295- 295: INTSU	/	296- 297: VALOB
304- 304: INTSU	/	305- 305: VALOB
314- 314: INTSU	/	313- 313: VALOB
338- 339: INTSU	/	340- 341: VALOB
342- 343: INTSU	/	340- 341: VALOB
342- 343: INTSU	/	344- 347: VALOB
386- 387: INTSU	/	385- 385: VALOB
386- 387: INTSU	/	388- 390: VALOB

--> JUICI

- no redundant structures found -

--> MAPAP

- no redundant structures found -

--> MAPAT

- no redundant structures found -

--> METOD

- no redundant structures found -

--> MODEP

- no redundant structures found -

--> NIVCO

- no redundant structures found -

--> PRCOO

68- 71: PRCOO	/	37- 219: DETEC
331- 333: PRCOO	/	324- 330: DETEC

68- 71: PRCOO	/	75- 77: RELAP
331- 333: PRCOO	/	331- 337: RELAP

--> PROCO

- no redundant structures found -

--> PROTO

- no redundant structures found -

--> PUESP

- no redundant structures found -

--> RECAU

```
198- 200: RECAU / 201- 204: DESCR
221- 223: RECAU / 215- 220: DESCR
221- 223: RECAU / 227- 233: DESCR
391- 395: RECAU / 393- 393: DESCR
```

```
198- 200: RECAU / 37- 219: DETEC
221- 223: RECAU / 37- 219: DETEC
```

```
198- 200: RECAU / 193- 194: INTSU
198- 200: RECAU / 198- 200: INTSU
221- 223: RECAU / 224- 224: INTSU
221- 223: RECAU / 226- 226: INTSU
254- 258: RECAU / 254- 258: INTSU
391- 395: RECAU / 386- 387: INTSU
```

```
221- 223: RECAU / 219- 220: SOLUA
254- 258: RECAU / 245- 253: SOLUA
254- 258: RECAU / 259- 265: SOLUA
```

```
198- 200: RECAU / 195- 197: VALOB
221- 223: RECAU / 219- 220: VALOB
221- 223: RECAU / 225- 225: VALOB
254- 258: RECAU / 261- 262: VALOB
391- 395: RECAU / 388- 390: VALOB
```

--> RECOS

- no redundant structures found -

--> RECOT

- no redundant structures found -

--> REFBI

- no redundant structures found -

--> RELAP

```
75- 77: RELAP / 78- 82: AGPC
99- 112: RELAP / 115- 119: AGPC
```

```
99- 112: RELAP / 85- 95: ANAPR
99- 112: RELAP / 113- 119: ANAPR
```

```
136- 137: RELAP / 140- 143: DESCR
331- 337: RELAP / 334- 337: DESCR
```

75- 77: RELAP	/	37- 219: DETEC
99- 112: RELAP	/	37- 219: DETEC
136- 137: RELAP	/	37- 219: DETEC
331- 337: RELAP	/	324- 330: DETEC
99- 112: RELAP	/	96- 96: INTSU
136- 137: RELAP	/	138- 139: INTSU
331- 337: RELAP	/	338- 339: INTSU
75- 77: RELAP	/	68- 71: PRCOO
331- 337: RELAP	/	331- 333: PRCOO
99- 112: RELAP	/	97- 99: SOLUA
136- 137: RELAP	/	130- 133: SOLUA
331- 337: RELAP	/	341- 341: SOLUA
136- 137: RELAP	/	129- 137: VALOB
331- 337: RELAP	/	340- 341: VALOB

--> RESULT

- no redundant structures found -

--> RETEP

- no redundant structures found -

--> RETRA

- no redundant structures found -

--> RUTIN

- no redundant structures found -

--> SINTS

367- 367: SINTS	/	368- 379: COMPO
373- 373: SINTS	/	368- 379: COMPO
377- 377: SINTS	/	368- 379: COMPO
377- 377: SINTS	/	381- 385: COMPO
208- 210: SINTS	/	201- 204: DESCR
208- 210: SINTS	/	206- 207: DESCR
208- 210: SINTS	/	211- 212: DESCR
213- 214: SINTS	/	211- 212: DESCR

213- 214: SINTS	/	215- 220: DESCR
324- 330: SINTS	/	334- 337: DESCR
208- 210: SINTS	/	37- 219: DETEC
213- 214: SINTS	/	37- 219: DETEC
324- 330: SINTS	/	324- 330: DETEC
208- 210: SINTS	/	205- 205: INTSU
377- 377: SINTS	/	380- 380: INTSU

--> SOLUA

439- 440: SOLUA	/	430- 435: ANALI
439- 440: SOLUA	/	441- 448: ANALI
449- 453: SOLUA	/	441- 448: ANALI
449- 453: SOLUA	/	454- 461: ANALI
472- 474: SOLUA	/	469- 471: ANALI
472- 474: SOLUA	/	475- 476: ANALI
477- 478: SOLUA	/	475- 476: ANALI
477- 478: SOLUA	/	479- 480: ANALI
481- 487: SOLUA	/	479- 480: ANALI
481- 487: SOLUA	/	488- 492: ANALI
89- 91: SOLUA	/	85- 95: ANAPR
97- 99: SOLUA	/	85- 95: ANAPR
162- 163: SOLUA	/	158- 171: ANAPR
166- 168: SOLUA	/	158- 171: ANAPR
173- 176: SOLUA	/	158- 171: ANAPR
439- 440: SOLUA	/	436- 440: ANAPR
472- 474: SOLUA	/	472- 474: ANAPR
472- 474: SOLUA	/	477- 478: ANAPR
477- 478: SOLUA	/	472- 474: ANAPR
477- 478: SOLUA	/	477- 478: ANAPR
477- 478: SOLUA	/	481- 487: ANAPR
481- 487: SOLUA	/	477- 478: ANAPR
481- 487: SOLUA	/	481- 487: ANAPR
8- 10: SOLUA	/	7- 13: COMPA
16- 20: SOLUA	/	7- 13: COMPA
33- 34: SOLUA	/	32- 36: COMPA
8- 10: SOLUA	/	11- 13: DESCR
16- 20: SOLUA	/	11- 13: DESCR
16- 20: SOLUA	/	23- 30: DESCR
33- 34: SOLUA	/	23- 30: DESCR
130- 133: SOLUA	/	122- 126: DESCR
173- 176: SOLUA	/	179- 192: DESCR
179- 180: SOLUA	/	179- 192: DESCR
189- 192: SOLUA	/	179- 192: DESCR
219- 220: SOLUA	/	215- 220: DESCR
240- 243: SOLUA	/	235- 238: DESCR

259- 265: SOLUA	/	268- 269: DESCR
273- 275: SOLUA	/	268- 269: DESCR
273- 275: SOLUA	/	277- 277: DESCR
319- 323: SOLUA	/	315- 316: DESCR
341- 341: SOLUA	/	334- 337: DESCR
8- 10: SOLUA	/	4- 30: DETEC
16- 20: SOLUA	/	4- 30: DETEC
33- 34: SOLUA	/	4- 30: DETEC
33- 34: SOLUA	/	37- 219: DETEC
89- 91: SOLUA	/	37- 219: DETEC
97- 99: SOLUA	/	37- 219: DETEC
130- 133: SOLUA	/	37- 219: DETEC
162- 163: SOLUA	/	37- 219: DETEC
166- 168: SOLUA	/	37- 219: DETEC
173- 176: SOLUA	/	37- 219: DETEC
179- 180: SOLUA	/	37- 219: DETEC
189- 192: SOLUA	/	37- 219: DETEC
219- 220: SOLUA	/	37- 219: DETEC
319- 323: SOLUA	/	324- 330: DETEC
8- 10: SOLUA	/	8- 10: ESTIN
16- 20: SOLUA	/	16- 21: ESTIN
439- 440: SOLUA	/	444- 448: ESTRA
449- 453: SOLUA	/	444- 448: ESTRA
472- 474: SOLUA	/	469- 471: ESTRA
481- 487: SOLUA	/	488- 492: ESTRA
189- 192: SOLUA	/	193- 194: INDUC
481- 487: SOLUA	/	488- 492: INDUC
33- 34: SOLUA	/	31- 31: INTSU
97- 99: SOLUA	/	96- 96: INTSU
130- 133: SOLUA	/	127- 128: INTSU
166- 168: SOLUA	/	172- 172: INTSU
173- 176: SOLUA	/	172- 172: INTSU
173- 176: SOLUA	/	177- 178: INTSU
179- 180: SOLUA	/	177- 178: INTSU
189- 192: SOLUA	/	193- 194: INTSU
219- 220: SOLUA	/	224- 224: INTSU
240- 243: SOLUA	/	239- 239: INTSU
240- 243: SOLUA	/	244- 244: INTSU
245- 253: SOLUA	/	244- 244: INTSU
245- 253: SOLUA	/	254- 258: INTSU
259- 265: SOLUA	/	254- 258: INTSU
273- 275: SOLUA	/	276- 276: INTSU
273- 275: SOLUA	/	278- 279: INTSU
341- 341: SOLUA	/	338- 339: INTSU
341- 341: SOLUA	/	342- 343: INTSU
219- 220: SOLUA	/	221- 223: RECAU

245- 253: SOLUA	/	254- 258: RECAU
259- 265: SOLUA	/	254- 258: RECAU
97- 99: SOLUA	/	99- 112: RELAP
130- 133: SOLUA	/	136- 137: RELAP
341- 341: SOLUA	/	331- 337: RELAP
259- 265: SOLUA	/	266- 267: SOLUS
273- 275: SOLUA	/	270- 272: SOLUS
319- 323: SOLUA	/	317- 318: SOLUS
8- 10: SOLUA	/	11- 13: VALOB
16- 20: SOLUA	/	11- 13: VALOB
130- 133: SOLUA	/	122- 126: VALOB
130- 133: SOLUA	/	129- 137: VALOB
173- 176: SOLUA	/	179- 180: VALOB
179- 180: SOLUA	/	179- 180: VALOB
189- 192: SOLUA	/	189- 192: VALOB
189- 192: SOLUA	/	195- 197: VALOB
219- 220: SOLUA	/	219- 220: VALOB
259- 265: SOLUA	/	261- 262: VALOB
341- 341: SOLUA	/	340- 341: VALOB
341- 341: SOLUA	/	344- 347: VALOB

--> SOLUS

144- 148: SOLUS	/	140- 143: DESCR
144- 148: SOLUS	/	149- 156: DESCR
266- 267: SOLUS	/	268- 269: DESCR
270- 272: SOLUS	/	268- 269: DESCR
317- 318: SOLUS	/	315- 316: DESCR
144- 148: SOLUS	/	37- 219: DETEC
317- 318: SOLUS	/	305- 313: DETEC
270- 272: SOLUS	/	276- 276: INTSU
317- 318: SOLUS	/	314- 314: INTSU
266- 267: SOLUS	/	259- 265: SOLUA
270- 272: SOLUS	/	273- 275: SOLUA
317- 318: SOLUS	/	319- 323: SOLUA
266- 267: SOLUS	/	261- 262: VALOB
317- 318: SOLUS	/	313- 313: VALOB
348- 355: SOLUS	/	344- 347: VALOB

--> SUPEI

- no redundant structures found -

--> TEOCO

- no redundant structures found -

--> TEOIN

- no redundant structures found -

--> TEORI

- no redundant structures found -

--> TRIAD

- no redundant structures found -

--> TUTOS

- no redundant structures found -

--> VALOB

296- 297: VALOB	/	298- 303: APOYO
305- 305: VALOB	/	298- 303: APOYO
385- 385: VALOB	/	388- 390: AULA
388- 390: VALOB	/	388- 390: AULA
385- 385: VALOB	/	381- 385: COMPO
388- 390: VALOB	/	381- 385: COMPO
11- 13: VALOB	/	11- 13: DESCR
122- 126: VALOB	/	122- 126: DESCR
129- 137: VALOB	/	122- 126: DESCR
129- 137: VALOB	/	140- 143: DESCR
179- 180: VALOB	/	179- 192: DESCR
189- 192: VALOB	/	179- 192: DESCR
195- 197: VALOB	/	179- 192: DESCR
195- 197: VALOB	/	201- 204: DESCR
219- 220: VALOB	/	215- 220: DESCR
225- 225: VALOB	/	227- 233: DESCR
231- 233: VALOB	/	227- 233: DESCR
231- 233: VALOB	/	235- 238: DESCR
296- 297: VALOB	/	291- 294: DESCR
313- 313: VALOB	/	315- 316: DESCR
340- 341: VALOB	/	334- 337: DESCR

388- 390: VALOB	/	393- 393: DESCR
11- 13: VALOB	/	4- 30: DETEC
122- 126: VALOB	/	37- 219: DETEC
129- 137: VALOB	/	37- 219: DETEC
179- 180: VALOB	/	37- 219: DETEC
189- 192: VALOB	/	37- 219: DETEC
195- 197: VALOB	/	37- 219: DETEC
219- 220: VALOB	/	37- 219: DETEC
305- 305: VALOB	/	305- 313: DETEC
313- 313: VALOB	/	305- 313: DETEC
11- 13: VALOB	/	8- 10: ESTIN
11- 13: VALOB	/	16- 21: ESTIN
189- 192: VALOB	/	193- 194: INDUC
195- 197: VALOB	/	193- 194: INDUC
122- 126: VALOB	/	120- 121: INTSU
122- 126: VALOB	/	127- 128: INTSU
129- 137: VALOB	/	127- 128: INTSU
129- 137: VALOB	/	138- 139: INTSU
179- 180: VALOB	/	177- 178: INTSU
189- 192: VALOB	/	193- 194: INTSU
195- 197: VALOB	/	193- 194: INTSU
195- 197: VALOB	/	198- 200: INTSU
219- 220: VALOB	/	224- 224: INTSU
225- 225: VALOB	/	224- 224: INTSU
225- 225: VALOB	/	226- 226: INTSU
231- 233: VALOB	/	234- 234: INTSU
261- 262: VALOB	/	254- 258: INTSU
296- 297: VALOB	/	295- 295: INTSU
305- 305: VALOB	/	304- 304: INTSU
313- 313: VALOB	/	314- 314: INTSU
340- 341: VALOB	/	338- 339: INTSU
340- 341: VALOB	/	342- 343: INTSU
344- 347: VALOB	/	342- 343: INTSU
385- 385: VALOB	/	386- 387: INTSU
388- 390: VALOB	/	386- 387: INTSU
195- 197: VALOB	/	198- 200: RECAU
219- 220: VALOB	/	221- 223: RECAU
225- 225: VALOB	/	221- 223: RECAU
261- 262: VALOB	/	254- 258: RECAU
388- 390: VALOB	/	391- 395: RECAU
129- 137: VALOB	/	136- 137: RELAP
340- 341: VALOB	/	331- 337: RELAP
189- 192: VALOB	/	193- 194: RETRA
195- 197: VALOB	/	193- 194: RETRA

11- 13: VALOB	/	8- 10: SOLUA
11- 13: VALOB	/	16- 20: SOLUA
122- 126: VALOB	/	130- 133: SOLUA
129- 137: VALOB	/	130- 133: SOLUA
179- 180: VALOB	/	173- 176: SOLUA
179- 180: VALOB	/	179- 180: SOLUA
189- 192: VALOB	/	189- 192: SOLUA
195- 197: VALOB	/	189- 192: SOLUA
219- 220: VALOB	/	219- 220: SOLUA
261- 262: VALOB	/	259- 265: SOLUA
340- 341: VALOB	/	341- 341: SOLUA
344- 347: VALOB	/	341- 341: SOLUA
261- 262: VALOB	/	266- 267: SOLUS
313- 313: VALOB	/	317- 318: SOLUS
344- 347: VALOB	/	348- 355: SOLUS

--> VALOI

- no redundant structures found -

--> VALOS

- no redundant structures found -

--> VERIH

- no redundant structures found -

--> VIABI

- no redundant structures found -

--> VOCAB

- no redundant structures found -

Retrieval of redundancies in ali2.002

Distance 5

--> ACNS

- no redundant structures found -

--> ACTUD

104- 112: ACTUD	/	101- 103: ANALI
104- 112: ACTUD	/	113- 114: ANALI
115- 121: ACTUD	/	113- 114: ANALI
115- 121: ACTUD	/	122- 122: INTSP
123- 129: ACTUD	/	122- 122: INTSP
115- 121: ACTUD	/	120- 121: VALOB
123- 129: ACTUD	/	120- 121: VALOB

--> AGPC

- no redundant structures found -

--> ANALI

101- 103: ANALI	/	104- 112: ACTUD
113- 114: ANALI	/	104- 112: ACTUD
113- 114: ANALI	/	115- 121: ACTUD
166- 168: ANALI	/	153- 165: COMPO
211- 211: ANALI	/	214- 216: COMPO
208- 208: ANALI	/	206- 212: NIVCO
211- 211: ANALI	/	206- 212: NIVCO

--> ANAPR

278- 280: ANAPR	/	224- 555: APORT
469- 472: ANAPR	/	224- 555: APORT
169- 175: ANAPR	/	153- 165: COMPO
169- 175: ANAPR	/	178- 180: COMPO

--> APGPD

- no redundant structures found -

--> APLIC

- no redundant structures found -

--> APLIT

- no redundant structures found -

--> APOAP

- no redundant structures found -

--> APORT

- no redundant structures found -

--> APOYO

- no redundant structures found -

--> APREN

- no redundant structures found -

--> APSIG

- no redundant structures found -

--> AULA

- no redundant structures found -

--> CATEG

- no redundant structures found -

--> CAUCA

- no redundant structures found -

--> CLARI

- no redundant structures found -

--> COMPA

- no redundant structures found -

--> COMPO

153- 165: COMPO	/	166- 168: ANALI
214- 216: COMPO	/	211- 211: ANALI
153- 165: COMPO	/	169- 175: ANAPR
178- 180: COMPO	/	169- 175: ANAPR
190- 195: COMPO	/	185- 198: DESCR
214- 216: COMPO	/	219- 223: DESCR
153- 165: COMPO	/	169- 175: DETEC
178- 180: COMPO	/	169- 175: DETEC
214- 216: COMPO	/	213- 213: INTSP
214- 216: COMPO	/	217- 218: INTSP
190- 195: COMPO	/	199- 200: INTSU
530- 540: COMPO	/	541- 542: INTSU
153- 165: COMPO	/	169- 175: VALOB
178- 180: COMPO	/	169- 175: VALOB
190- 195: COMPO	/	197- 198: VALOB

--> COMPS

7- 19: COMPS	/	20- 20: INTSP
21- 53: COMPS	/	20- 20: INTSP
21- 53: COMPS	/	36- 36: INTSP
21- 53: COMPS	/	40- 40: INTSP
21- 53: COMPS	/	46- 46: INTSP
21- 53: COMPS	/	54- 54: INTSP
7- 19: COMPS	/	21- 53: PROTO
21- 53: COMPS	/	21- 53: PROTO

--> CONDI

2- 5: CONDI	/	6- 6: INTSU
227- 230: CONDI	/	225- 226: INTSU

--> CONOS

- no redundant structures found -

--> CREEN

- no redundant structures found -

--> DESCR

185- 198: DESCR	/	190- 195: COMPO
219- 223: DESCR	/	214- 216: COMPO
185- 198: DESCR	/	201- 203: DETEC
219- 223: DESCR	/	224- 225: DETEC
55- 69: DESCR	/	54- 54: INTSP
219- 223: DESCR	/	217- 218: INTSP
55- 69: DESCR	/	58- 59: INTSU
185- 198: DESCR	/	199- 200: INTSU
219- 223: DESCR	/	225- 226: INTSU
55- 69: DESCR	/	21- 53: PROTO
55- 69: DESCR	/	70- 75: PROTO
84- 100: DESCR	/	88- 89: PROTO
185- 198: DESCR	/	185- 186: PROTO
55- 69: DESCR	/	63- 69: VALOB
84- 100: DESCR	/	78- 82: VALOB
185- 198: DESCR	/	197- 198: VALOB

--> DETEC

169- 175: DETEC	/	153- 165: COMPO
169- 175: DETEC	/	178- 180: COMPO
201- 203: DETEC	/	185- 198: DESCR
224- 225: DETEC	/	219- 223: DESCR
201- 203: DETEC	/	199- 200: INTSU
224- 225: DETEC	/	225- 226: INTSU
169- 175: DETEC	/	169- 175: VALOB
201- 203: DETEC	/	197- 198: VALOB

--> DIFIN

- no redundant structures found -

--> DIFSR

- no redundant structures found -

--> EJEM

- no redundant structures found -

--> ENTRE

- no redundant structures found -

--> ENUNH

- no redundant structures found -

--> ESTCO

- no redundant structures found -

--> ESTDM

- no redundant structures found -

--> ESTES

- no redundant structures found -

--> ESTIN

- no redundant structures found -

--> ESTMC

- no redundant structures found -

--> ESTRA

- no redundant structures found -

--> ESTUC

230- 235: ESTUC	/	224- 555: APORT
335- 336: ESTUC	/	224- 555: APORT
522- 529: ESTUC	/	224- 555: APORT

230- 235: ESTUC / 225- 226: INTSU
522- 529: ESTUC / 523- 524: INTSU

522- 529: ESTUC / 495- 519: RECOT
522- 529: ESTUC / 522- 529: RECOT

--> ESTZO

- no redundant structures found -

--> FASR

- no redundant structures found -

--> FUNSU

- no redundant structures found -

--> GUIRE

- no redundant structures found -

--> HIPOT

- no redundant structures found -

--> IMPAC

- no redundant structures found -

--> INDUC

- no redundant structures found -

--> INFEA

- no redundant structures found -

--> INFES

- no redundant structures found -

--> INTAP

418- 419: INTAP	/	224- 555: APORT
467- 468: INTAP	/	224- 555: APORT
511- 511: INTAP	/	224- 555: APORT
467- 468: INTAP	/	440- 466: RECOT
511- 511: INTAP	/	495- 519: RECOT

--> INTSA

--> INTSN

130- 130: INTSN	/	131- 165: AULA
138- 139: INTSN	/	131- 165: AULA

--> INTSP

122- 122: INTSP	/	115- 121: ACTUD
122- 122: INTSP	/	123- 129: ACTUD
213- 213: INTSP	/	214- 216: COMPO
217- 218: INTSP	/	214- 216: COMPO
20- 20: INTSP	/	7- 19: COMPS
20- 20: INTSP	/	21- 53: COMPS
36- 36: INTSP	/	21- 53: COMPS
40- 40: INTSP	/	21- 53: COMPS
46- 46: INTSP	/	21- 53: COMPS
54- 54: INTSP	/	21- 53: COMPS
54- 54: INTSP	/	55- 69: DESCR
217- 218: INTSP	/	219- 223: DESCR
20- 20: INTSP	/	21- 53: PROTO
36- 36: INTSP	/	21- 53: PROTO
40- 40: INTSP	/	21- 53: PROTO
46- 46: INTSP	/	21- 53: PROTO
54- 54: INTSP	/	21- 53: PROTO

--> INTSU

225- 226: INTSU	/	224- 555: APORT
403- 403: INTSU	/	224- 555: APORT
523- 524: INTSU	/	224- 555: APORT
541- 542: INTSU	/	224- 555: APORT

199- 200: INTSU	/	190- 195: COMPO
541- 542: INTSU	/	530- 540: COMPO
6- 6: INTSU	/	2- 5: CONDI
225- 226: INTSU	/	227- 230: CONDI
58- 59: INTSU	/	55- 69: DESCR
199- 200: INTSU	/	185- 198: DESCR
225- 226: INTSU	/	219- 223: DESCR
199- 200: INTSU	/	201- 203: DETEC
225- 226: INTSU	/	224- 225: DETEC
225- 226: INTSU	/	230- 235: ESTUC
523- 524: INTSU	/	522- 529: ESTUC
523- 524: INTSU	/	495- 519: RECOT
523- 524: INTSU	/	522- 529: RECOT
58- 59: INTSU	/	63- 69: VALOB
199- 200: INTSU	/	197- 198: VALOB

--> JUICI

- no redundant structures found -

--> MAPAP

- no redundant structures found -

--> MAPAT

- no redundant structures found -

--> METOD

- no redundant structures found -

--> MODEP

- no redundant structures found -

--> NIVCO

- no redundant structures found -

--> PROCO

- no redundant structures found -

--> PROCO

- no redundant structures found -

--> PROTO

21- 53: PROTO	/	7- 19: COMPS
21- 53: PROTO	/	21- 53: COMPS
21- 53: PROTO	/	55- 69: DESCR
70- 75: PROTO	/	55- 69: DESCR
88- 89: PROTO	/	84- 100: DESCR
185- 186: PROTO	/	185- 198: DESCR
21- 53: PROTO	/	20- 20: INTSP
21- 53: PROTO	/	36- 36: INTSP
21- 53: PROTO	/	40- 40: INTSP
21- 53: PROTO	/	46- 46: INTSP
21- 53: PROTO	/	54- 54: INTSP
70- 75: PROTO	/	63- 69: VALOB
70- 75: PROTO	/	78- 82: VALOB

--> PUESP

- no redundant structures found -

--> RECAU

- no redundant structures found -

--> RECOS

- no redundant structures found -

--> RECOT

251- 252: RECOT	/	224- 555: APORT
378- 385: RECOT	/	224- 555: APORT
440- 466: RECOT	/	224- 555: APORT
495- 519: RECOT	/	224- 555: APORT

522- 529: RECOT	/	224- 555: APORT
495- 519: RECOT	/	522- 529: ESTUC
522- 529: RECOT	/	522- 529: ESTUC
440- 466: RECOT	/	467- 468: INTAP
495- 519: RECOT	/	511- 511: INTAP
495- 519: RECOT	/	523- 524: INTSU
522- 529: RECOT	/	523- 524: INTSU

--> REFBI

- no redundant structures found -

--> RELAP

- no redundant structures found -

--> RESULT

- no redundant structures found -

--> RETEP

- no redundant structures found -

--> RETRA

347- 377: RETRA	/	224- 555: APORT
399- 408: RETRA	/	224- 555: APORT

--> RUTIN

- no redundant structures found -

--> SINTS

- no redundant structures found -

--> SOLUA

- no redundant structures found -

--> SOLUS

305- 313: SOLUS	/	224- 555: APORT
315- 323: SOLUS	/	224- 555: APORT
335- 336: SOLUS	/	224- 555: APORT

--> SUPEI

- no redundant structures found -

--> TEOCO

- no redundant structures found -

--> TEOIN

- no redundant structures found -

--> TEORI

- no redundant structures found -

--> TRIAD

- no redundant structures found -

--> TUTOS

- no redundant structures found -

--> VALOB

120- 121: VALOB	/	115- 121: ACTUD
120- 121: VALOB	/	123- 129: ACTUD
169- 175: VALOB	/	153- 165: COMPO
169- 175: VALOB	/	178- 180: COMPO
197- 198: VALOB	/	190- 195: COMPO
63- 69: VALOB	/	55- 69: DESCR
78- 82: VALOB	/	84- 100: DESCR
197- 198: VALOB	/	185- 198: DESCR
169- 175: VALOB	/	169- 175: DETEC

197- 198: VALOB	/	201- 203: DETEC
63- 69: VALOB	/	58- 59: INTSU
197- 198: VALOB	/	199- 200: INTSU
63- 69: VALOB	/	70- 75: PROTO
78- 82: VALOB	/	70- 75: PROTO

--> VALOI

- no redundant structures found -

--> VALOS

- no redundant structures found -

--> VERIH

- no redundant structures found -

--> VIABI

- no redundant structures found -

--> VOCAB

- no redundant structures found -

Retrieval of redundancies in ali3.003

Distance 5

--> ACNS

- no redundant structures found -

--> ACTUD

- no redundant structures found -

--> AGPC

- no redundant structures found -

--> ANALI

170- 182: ANALI	/	170- 182: DETEC
442- 449: ANALI	/	437- 439: DETEC
170- 182: ANALI	/	183- 207: INDUC
369- 370: ANALI	/	369- 370: INDUC

--> ANAPR

--> APGPD

- no redundant structures found -

--> APLIC

- no redundant structures found -

--> APLIT

- no redundant structures found -

--> APOAP

- no redundant structures found -

--> APORT

320- 333: APORT	/	336- 377: APLIT
336- 338: APORT	/	336- 377: APLIT
386- 388: APORT	/	382- 385: COMPO
408- 409: APORT	/	410- 413: COMPO
414- 431: APORT	/	410- 413: COMPO
435- 843: APORT	/	578- 579: COMPO
215- 218: APORT	/	213- 214: CONDI
232- 264: APORT	/	266- 293: CONDI
320- 333: APORT	/	322- 322: DETEC
435- 843: APORT	/	437- 439: DETEC
320- 333: APORT	/	336- 338: ESTUC
336- 338: APORT	/	336- 338: ESTUC

199- 207: APORT	/	199- 207: ESTZO
215- 218: APORT	/	215- 230: ESTZO
232- 264: APORT	/	215- 230: ESTZO
435- 843: APORT	/	511- 513: ESTZO
435- 843: APORT	/	634- 639: ESTZO
320- 333: APORT	/	320- 322: FASR
320- 333: APORT	/	325- 330: FASR
435- 843: APORT	/	439- 441: FASR
435- 843: APORT	/	818- 830: FASR
187- 190: APORT	/	183- 207: INDUC
199- 207: APORT	/	183- 207: INDUC
232- 264: APORT	/	224- 230: INDUC
320- 333: APORT	/	336- 338: INDUC
336- 338: APORT	/	336- 338: INDUC
435- 843: APORT	/	610- 619: INFEA
435- 843: APORT	/	640- 640: INFEA
435- 843: APORT	/	659- 663: INFEA
435- 843: APORT	/	694- 697: INFEA
435- 843: APORT	/	717- 721: INFEA
435- 843: APORT	/	766- 772: INFEA
435- 843: APORT	/	840- 843: INFEA
435- 843: APORT	/	455- 457: INFES
435- 843: APORT	/	489- 513: INFES
435- 843: APORT	/	519- 565: INFES
435- 843: APORT	/	601- 605: INFES
435- 843: APORT	/	613- 614: INFES
435- 843: APORT	/	641- 658: INFES
435- 843: APORT	/	689- 693: INFES
435- 843: APORT	/	698- 699: INFES
435- 843: APORT	/	767- 782: INFES
199- 207: APORT	/	197- 198: INTAP
435- 843: APORT	/	480- 480: INTAP
435- 843: APORT	/	507- 508: INTAP
386- 388: APORT	/	389- 391: PRCOO
392- 396: APORT	/	389- 391: PRCOO
402- 403: APORT	/	401- 409: RECOS
408- 409: APORT	/	401- 409: RECOS
435- 843: APORT	/	586- 593: RECOS
414- 431: APORT	/	418- 420: RECOT
435- 843: APORT	/	459- 466: RECOT
392- 396: APORT	/	397- 398: RELAP
402- 403: APORT	/	397- 398: RELAP

232- 264: APORT	/	245- 250: TRIAD
414- 431: APORT	/	433- 433: TRIAD
435- 843: APORT	/	433- 433: TRIAD
435- 843: APORT	/	702- 702: TRIAD
435- 843: APORT	/	730- 735: TRIAD
435- 843: APORT	/	788- 796: TRIAD
386- 388: APORT	/	384- 385: VALOB
435- 843: APORT	/	487- 487: VALOB
435- 843: APORT	/	545- 546: VALOB

--> APOYO

- no redundant structures found -

--> APREN

- no redundant structures found -

--> APSIG

- no redundant structures found -

--> AULA

- no redundant structures found -

--> CATEG

- no redundant structures found -

--> CAUCA

- no redundant structures found -

--> CLARI

- no redundant structures found -

--> COMPA

- no redundant structures found -

--> COMPO

382- 385: COMPO	/	386- 388: APORT
410- 413: COMPO	/	408- 409: APORT
410- 413: COMPO	/	414- 431: APORT
578- 579: COMPO	/	435- 843: APORT
17- 35: COMPO	/	37- 50: INTSN
74- 77: COMPO	/	66- 88: INTSN
578- 579: COMPO	/	575- 579: INTSN
13- 14: COMPO	/	12- 16: INTSU
17- 35: COMPO	/	12- 16: INTSU
13- 14: COMPO	/	15- 16: SINTS
17- 35: COMPO	/	15- 16: SINTS
17- 35: COMPO	/	25- 30: VALOB
59- 61: COMPO	/	51- 64: VALOB
382- 385: COMPO	/	384- 385: VALOB

--> COMPS

- no redundant structures found -

--> CONDI

213- 214: CONDI	/	215- 218: APORT
266- 293: CONDI	/	232- 264: APORT

--> CONOS

- no redundant structures found -

--> CREEN

- no redundant structures found -

--> DESCR

- no redundant structures found -

--> DETEC

170- 182: DETEC	/	170- 182: ANALI
-----------------	---	-----------------

437- 439: DETEC	/	442- 449: ANALI
322- 322: DETEC	/	320- 333: APORT
437- 439: DETEC	/	435- 843: APORT
322- 322: DETEC	/	320- 322: FASR
322- 322: DETEC	/	325- 330: FASR
437- 439: DETEC	/	439- 441: FASR
89- 110: DETEC	/	66- 88: INTSN
121- 131: DETEC	/	124- 126: INTSN
121- 131: DETEC	/	132- 132: INTSN
89- 110: DETEC	/	114- 115: INTSP
170- 182: DETEC	/	183- 184: INTSP
121- 131: DETEC	/	132- 169: RELAP
170- 182: DETEC	/	132- 169: RELAP
89- 110: DETEC	/	112- 113: VALOB
121- 131: DETEC	/	116- 120: VALOB

--> DIFIN

- no redundant structures found -

--> DIFSR

- no redundant structures found -

--> EJEM

- no redundant structures found -

--> ENTRE

- no redundant structures found -

--> ENUNH

- no redundant structures found -

--> ESTCO

- no redundant structures found -

--> ESTDM

- no redundant structures found -

--> ESTES

- no redundant structures found -

--> ESTIN

- no redundant structures found -

--> ESTMC

- no redundant structures found -

--> ESTRA

- no redundant structures found -

--> ESTUC

- no redundant structures found -

--> ESTZO

199- 207: ESTZO	/	199- 207: APORT
215- 230: ESTZO	/	215- 218: APORT
215- 230: ESTZO	/	232- 264: APORT
511- 513: ESTZO	/	435- 843: APORT
634- 639: ESTZO	/	435- 843: APORT
511- 513: ESTZO	/	473- 818: ESTMC
634- 639: ESTZO	/	473- 818: ESTMC
199- 207: ESTZO	/	183- 207: INDUC
215- 230: ESTZO	/	224- 230: INDUC
511- 513: ESTZO	/	489- 513: INFES
634- 639: ESTZO	/	641- 658: INFES
199- 207: ESTZO	/	197- 198: INTAP
511- 513: ESTZO	/	507- 508: INTAP

--> FASR

320- 322: FASR / 320- 333: APORT
325- 330: FASR / 320- 333: APORT
439- 441: FASR / 435- 843: APORT
818- 830: FASR / 435- 843: APORT

320- 322: FASR / 322- 322: DETEC
325- 330: FASR / 322- 322: DETEC
439- 441: FASR / 437- 439: DETEC

284- 292: FASR / 284- 292: REFBI
320- 322: FASR / 325- 330: REFBI
325- 330: FASR / 325- 330: REFBI

--> FUNSU

- no redundant structures found -

--> GUIRE

- no redundant structures found -

--> HIPOT

- no redundant structures found -

--> IMPAC

- no redundant structures found -

--> INDUC

183- 207: INDUC / 170- 182: ANALI
369- 370: INDUC / 369- 370: ANALI

336- 338: INDUC / 336- 377: APLIT
346- 346: INDUC / 336- 377: APLIT
369- 370: INDUC / 336- 377: APLIT

183- 207: INDUC / 187- 190: APORT
183- 207: INDUC / 199- 207: APORT
224- 230: INDUC / 232- 264: APORT
336- 338: INDUC / 320- 333: APORT
336- 338: INDUC / 336- 338: APORT

183- 207: INDUC / 199- 207: ESTZO

224- 230: INDUC / 215- 230: ESTZO

--> INFEA

610- 619: INFEA / 435- 843: APORT
640- 640: INFEA / 435- 843: APORT
659- 663: INFEA / 435- 843: APORT
694- 697: INFEA / 435- 843: APORT
717- 721: INFEA / 435- 843: APORT
766- 772: INFEA / 435- 843: APORT
840- 843: INFEA / 435- 843: APORT

610- 619: INFEA / 473- 818: ESTMC
640- 640: INFEA / 473- 818: ESTMC
659- 663: INFEA / 473- 818: ESTMC
694- 697: INFEA / 473- 818: ESTMC
717- 721: INFEA / 473- 818: ESTMC
766- 772: INFEA / 473- 818: ESTMC

610- 619: INFEA / 613- 614: INFES
640- 640: INFEA / 641- 658: INFES
659- 663: INFEA / 641- 658: INFES
694- 697: INFEA / 689- 693: INFES
694- 697: INFEA / 698- 699: INFES
766- 772: INFEA / 767- 782: INFES

--> INFES

455- 457: INFES / 435- 843: APORT
489- 513: INFES / 435- 843: APORT
519- 565: INFES / 435- 843: APORT
601- 605: INFES / 435- 843: APORT
613- 614: INFES / 435- 843: APORT
641- 658: INFES / 435- 843: APORT
689- 693: INFES / 435- 843: APORT
698- 699: INFES / 435- 843: APORT
767- 782: INFES / 435- 843: APORT

489- 513: INFES / 473- 818: ESTMC
519- 565: INFES / 473- 818: ESTMC
601- 605: INFES / 473- 818: ESTMC
613- 614: INFES / 473- 818: ESTMC
641- 658: INFES / 473- 818: ESTMC
689- 693: INFES / 473- 818: ESTMC
698- 699: INFES / 473- 818: ESTMC
767- 782: INFES / 473- 818: ESTMC

489- 513: INFES / 511- 513: ESTZO
641- 658: INFES / 634- 639: ESTZO

613- 614: INFES	/	610- 619: INFEA
641- 658: INFES	/	640- 640: INFEA
641- 658: INFES	/	659- 663: INFEA
689- 693: INFES	/	694- 697: INFEA
698- 699: INFES	/	694- 697: INFEA
767- 782: INFES	/	766- 772: INFEA
489- 513: INFES	/	487- 487: VALOB
519- 565: INFES	/	545- 546: VALOB

--> INTAP

197- 198: INTAP	/	199- 207: APORT
480- 480: INTAP	/	435- 843: APORT
507- 508: INTAP	/	435- 843: APORT
480- 480: INTAP	/	473- 818: ESTMC
507- 508: INTAP	/	473- 818: ESTMC
197- 198: INTAP	/	199- 207: ESTZO
507- 508: INTAP	/	511- 513: ESTZO

--> INTSA

- no redundant structures found -

--> INTSN

37- 50: INTSN	/	17- 35: COMPO
66- 88: INTSN	/	74- 77: COMPO
575- 579: INTSN	/	578- 579: COMPO
66- 88: INTSN	/	89- 110: DETEC
124- 126: INTSN	/	121- 131: DETEC
132- 132: INTSN	/	121- 131: DETEC
66- 88: INTSN	/	70- 70: NIVCO
124- 126: INTSN	/	121- 131: NIVCO
132- 132: INTSN	/	121- 131: NIVCO
132- 132: INTSN	/	132- 169: RELAP
146- 146: INTSN	/	132- 169: RELAP
37- 50: INTSN	/	40- 41: VALOB
37- 50: INTSN	/	51- 64: VALOB
66- 88: INTSN	/	51- 64: VALOB
124- 126: INTSN	/	116- 120: VALOB

--> INTSP

114- 115: INTSP	/	89- 110: DETEC
183- 184: INTSP	/	170- 182: DETEC
57- 57: INTSP	/	51- 64: VALOB
114- 115: INTSP	/	112- 113: VALOB
114- 115: INTSP	/	116- 120: VALOB

--> INTSU

- no redundant structures found -

--> JUICI

- no redundant structures found -

--> MAPAP

- no redundant structures found -

--> MAPAT

- no redundant structures found -

--> METOD

- no redundant structures found -

--> MODEP

- no redundant structures found -

--> NIVCO

70- 70: NIVCO	/	66- 88: INTSN
121- 131: NIVCO	/	124- 126: INTSN
121- 131: NIVCO	/	132- 132: INTSN

--> PRCOO

389- 391: PRCOO	/	386- 388: APORT
389- 391: PRCOO	/	392- 396: APORT

--> PROCO

- no redundant structures found -

--> PROTO

- no redundant structures found -

--> PUESP

- no redundant structures found -

--> RECAU

- no redundant structures found -

--> RECOS

401- 409: RECOS	/	402- 403: APORT
401- 409: RECOS	/	408- 409: APORT
586- 593: RECOS	/	435- 843: APORT

--> RECOT

418- 420: RECOT	/	414- 431: APORT
459- 466: RECOT	/	435- 843: APORT

--> REFBI

284- 292: REFBI	/	284- 292: FASR
325- 330: REFBI	/	320- 322: FASR
325- 330: REFBI	/	325- 330: FASR

--> RELAP

397- 398: RELAP	/	392- 396: APORT
397- 398: RELAP	/	402- 403: APORT

132- 169: RELAP	/	121- 131: DETEC
132- 169: RELAP	/	170- 182: DETEC

132- 169: RELAP	/	132- 132: INTSN
132- 169: RELAP	/	146- 146: INTSN

--> RESUL

- no redundant structures found -

--> RETEP

- no redundant structures found -

--> RETRA

- no redundant structures found -

--> RUTIN

- no redundant structures found -

--> SINTS

15- 16: SINTS / 13- 14: COMPO
15- 16: SINTS / 17- 35: COMPO

--> SOLUA

- no redundant structures found -

--> SOLUS

- no redundant structures found -

--> SUPEI

- no redundant structures found -

--> TEOCO

- no redundant structures found -

--> TEOIN

- no redundant structures found -

--> TEORI

- no redundant structures found -

--> TRIAD

245- 250: TRIAD	/	232- 264: APORT
433- 433: TRIAD	/	414- 431: APORT
433- 433: TRIAD	/	435- 843: APORT
702- 702: TRIAD	/	435- 843: APORT
730- 735: TRIAD	/	435- 843: APORT
788- 796: TRIAD	/	435- 843: APORT
702- 702: TRIAD	/	473- 818: ESTMC
730- 735: TRIAD	/	473- 818: ESTMC
788- 796: TRIAD	/	473- 818: ESTMC

--> TUTOS

- no redundant structures found -

--> VALOB

384- 385: VALOB	/	386- 388: APORT
487- 487: VALOB	/	435- 843: APORT
545- 546: VALOB	/	435- 843: APORT
25- 30: VALOB	/	17- 35: COMPO
51- 64: VALOB	/	59- 61: COMPO
384- 385: VALOB	/	382- 385: COMPO
112- 113: VALOB	/	89- 110: DETEC
116- 120: VALOB	/	121- 131: DETEC
487- 487: VALOB	/	473- 818: ESTMC
545- 546: VALOB	/	473- 818: ESTMC
487- 487: VALOB	/	489- 513: INFES
545- 546: VALOB	/	519- 565: INFES
40- 41: VALOB	/	37- 50: INTSN
51- 64: VALOB	/	37- 50: INTSN
51- 64: VALOB	/	66- 88: INTSN
116- 120: VALOB	/	124- 126: INTSN
51- 64: VALOB	/	57- 57: INTSP
112- 113: VALOB	/	114- 115: INTSP
116- 120: VALOB	/	114- 115: INTSP

--> VALOI

- no redundant structures found -

--> VALOS

- no redundant structures found -

--> VERIH

- no redundant structures found -

--> VIABI

- no redundant structures found -

--> VOCAB

- no redundant structures found -

Retrieval of redundancies in ali4.004

Distance 5

--> ACNS

- no redundant structures found -

--> ACTUD

- no redundant structures found -

--> AGPC

- no redundant structures found -

--> ANALI

- no redundant structures found -

--> ANAPR

- no redundant structures found -

--> APGPD

- no redundant structures found -

--> APLIC

- no redundant structures found -

--> APLIT

191- 200: APLIT	/	191- 200: RESUL
220- 256: APLIT	/	248- 253: RESUL

--> APOAP

- no redundant structures found -

--> APORT

- no redundant structures found -

--> APOYO

- no redundant structures found -

--> APREN

- no redundant structures found -

--> APSIG

- no redundant structures found -

--> AULA

- no redundant structures found -

--> CATEG

66- 92: CATEG	/	8- 62: EJEM
120- 150: CATEG	/	131- 143: EJEM
161- 173: CATEG	/	174- 183: EJEM
66- 92: CATEG	/	79- 80: INFEA
103- 111: CATEG	/	115- 117: INFEA
120- 150: CATEG	/	115- 117: INFEA
120- 150: CATEG	/	129- 129: INFEA
161- 173: CATEG	/	166- 167: INFEA
161- 173: CATEG	/	171- 173: INFEA
103- 111: CATEG	/	103- 105: INFES
152- 159: CATEG	/	160- 160: INFES
161- 173: CATEG	/	160- 160: INFES
120- 150: CATEG	/	129- 130: INTAP
120- 150: CATEG	/	151- 151: INTAP
152- 159: CATEG	/	151- 151: INTAP

--> CAUCA

- no redundant structures found -

--> CLARI

- no redundant structures found -

--> COMPA

- no redundant structures found -

--> COMPO

- no redundant structures found -

--> COMPS

- no redundant structures found -

--> CONDI

- no redundant structures found -

--> CONOS

315- 371: CONOS	/	292- 314: FASR
315- 371: CONOS	/	354- 362: FASR
315- 371: CONOS	/	373- 390: FASR
372- 395: CONOS	/	373- 390: FASR
372- 395: CONOS	/	397- 400: INFEA
421- 432: CONOS	/	435- 439: INFEA
315- 371: CONOS	/	316- 323: INFES
315- 371: CONOS	/	373- 380: INFES
372- 395: CONOS	/	373- 380: INFES
372- 395: CONOS	/	383- 390: INFES
315- 371: CONOS	/	361- 371: SOLUA
372- 395: CONOS	/	361- 371: SOLUA
315- 371: CONOS	/	361- 371: SOLUS
372- 395: CONOS	/	361- 371: SOLUS
315- 371: CONOS	/	360- 361: TEOCO
315- 371: CONOS	/	373- 374: TEOCO
372- 395: CONOS	/	373- 374: TEOCO
315- 371: CONOS	/	356- 359: TEOIN
315- 371: CONOS	/	364- 367: TEOIN
315- 371: CONOS	/	375- 376: TEOIN
372- 395: CONOS	/	375- 376: TEOIN

--> CREEN

- no redundant structures found -

--> DESCR

- no redundant structures found -

--> DETEC

349- 350: DETEC	/	354- 362: FASR
480- 482: DETEC	/	483- 484: FASR

--> DIFIN

- no redundant structures found -

--> DIFSR

- no redundant structures found -

--> EJEM

8- 62: EJEM	/	66- 92: CATEG
131- 143: EJEM	/	120- 150: CATEG
174- 183: EJEM	/	161- 173: CATEG
131- 143: EJEM	/	129- 129: INFEA
174- 183: EJEM	/	171- 173: INFEA
8- 62: EJEM	/	33- 33: INTAP
131- 143: EJEM	/	129- 130: INTAP
8- 62: EJEM	/	34- 34: INTSU
8- 62: EJEM	/	63- 63: INTSU

--> ENTRE

- no redundant structures found -

--> ENUNH

- no redundant structures found -

--> ESTCO

- no redundant structures found -

--> ESTDM

- no redundant structures found -

--> ESTES

- no redundant structures found -

--> ESTIN

- no redundant structures found -

--> ESTMC

- no redundant structures found -

--> ESTRA

- no redundant structures found -

--> ESTUC

- no redundant structures found -

--> ESTZO

- no redundant structures found -

--> FASR

292- 314: FASR	/	315- 371: CONOS
354- 362: FASR	/	315- 371: CONOS
373- 390: FASR	/	315- 371: CONOS
373- 390: FASR	/	372- 395: CONOS
354- 362: FASR	/	349- 350: DETEC
483- 484: FASR	/	480- 482: DETEC
483- 484: FASR	/	485- 566: HIPOT
491- 494: FASR	/	485- 566: HIPOT
292- 314: FASR	/	316- 323: INFES
373- 390: FASR	/	373- 380: INFES
373- 390: FASR	/	383- 390: INFES
354- 362: FASR	/	361- 371: SOLUA
373- 390: FASR	/	361- 371: SOLUA
354- 362: FASR	/	361- 371: SOLUS
373- 390: FASR	/	361- 371: SOLUS
354- 362: FASR	/	360- 361: TEOCO
373- 390: FASR	/	373- 374: TEOCO
354- 362: FASR	/	356- 359: TEOIN
354- 362: FASR	/	364- 367: TEOIN
373- 390: FASR	/	375- 376: TEOIN

--> FUNSU

- no redundant structures found -

--> GUIRE

- no redundant structures found -

--> HIPOT

- no redundant structures found -

--> IMPAC

- no redundant structures found -

--> INDUC

- no redundant structures found -

--> INFEA

79- 80: INFEA	/	66- 92: CATEG
115- 117: INFEA	/	103- 111: CATEG
115- 117: INFEA	/	120- 150: CATEG
129- 129: INFEA	/	120- 150: CATEG
166- 167: INFEA	/	161- 173: CATEG
171- 173: INFEA	/	161- 173: CATEG
397- 400: INFEA	/	372- 395: CONOS
435- 439: INFEA	/	421- 432: CONOS
129- 129: INFEA	/	131- 143: EJEM
171- 173: INFEA	/	174- 183: EJEM

--> INFES

103- 105: INFES	/	103- 111: CATEG
160- 160: INFES	/	152- 159: CATEG
160- 160: INFES	/	161- 173: CATEG
316- 323: INFES	/	315- 371: CONOS
373- 380: INFES	/	315- 371: CONOS
373- 380: INFES	/	372- 395: CONOS
383- 390: INFES	/	372- 395: CONOS
373- 380: INFES	/	383- 385: ESTMC
383- 390: INFES	/	383- 385: ESTMC
373- 380: INFES	/	378- 390: ESTRA

383- 390: INFES	/	378- 390: ESTRA
316- 323: INFES	/	292- 314: FASR
373- 380: INFES	/	373- 390: FASR
383- 390: INFES	/	373- 390: FASR
373- 380: INFES	/	376- 379: REFBI
383- 390: INFES	/	376- 379: REFBI

--> INTAP

129- 130: INTAP	/	120- 150: CATEG
151- 151: INTAP	/	120- 150: CATEG
151- 151: INTAP	/	152- 159: CATEG
33- 33: INTAP	/	8- 62: EJEM
129- 130: INTAP	/	131- 143: EJEM

--> INTSA

- no redundant structures found -

--> INTSN

- no redundant structures found -

--> INTSP

- no redundant structures found -

--> INTSU

34- 34: INTSU	/	8- 62: EJEM
63- 63: INTSU	/	8- 62: EJEM

--> JUICI

- no redundant structures found -

--> MAPAP

- no redundant structures found -

--> MAPAT

- no redundant structures found -

--> METOD

- no redundant structures found -

--> MODEP

- no redundant structures found -

--> NIVCO

- no redundant structures found -

--> PRCOO

- no redundant structures found -

--> PROCO

- no redundant structures found -

--> PROTO

- no redundant structures found -

--> PUESP

--> RECAU

- no redundant structures found -

--> RECOS

- no redundant structures found -

--> RECOT

- no redundant structures found -

--> REFBI

- no redundant structures found -

--> RELAP

- no redundant structures found -

--> RESULT

191- 200: RESULT	/	191- 200: APLIT
248- 253: RESULT	/	220- 256: APLIT

--> RETEP

- no redundant structures found -

--> RETRA

- no redundant structures found -

--> RUTIN

- no redundant structures found -

--> SINTS

- no redundant structures found -

--> SOLUA

- no redundant structures found -

--> SOLUS

- no redundant structures found -

--> SUPEI

- no redundant structures found -

--> TEOCO

360- 361: TEOCO	/	315- 371: CONOS
373- 374: TEOCO	/	315- 371: CONOS
373- 374: TEOCO	/	372- 395: CONOS
360- 361: TEOCO	/	354- 362: FASR
373- 374: TEOCO	/	373- 390: FASR
360- 361: TEOCO	/	361- 371: SOLUA
373- 374: TEOCO	/	361- 371: SOLUA
360- 361: TEOCO	/	361- 371: SOLUS
373- 374: TEOCO	/	361- 371: SOLUS
360- 361: TEOCO	/	356- 359: TEOIN
360- 361: TEOCO	/	364- 367: TEOIN
373- 374: TEOCO	/	375- 376: TEOIN

--> TEOIN

356- 359: TEOIN	/	315- 371: CONOS
364- 367: TEOIN	/	315- 371: CONOS
375- 376: TEOIN	/	315- 371: CONOS
375- 376: TEOIN	/	372- 395: CONOS
356- 359: TEOIN	/	354- 362: FASR
364- 367: TEOIN	/	354- 362: FASR
375- 376: TEOIN	/	373- 390: FASR
356- 359: TEOIN	/	361- 371: SOLUA
364- 367: TEOIN	/	361- 371: SOLUA
375- 376: TEOIN	/	361- 371: SOLUA
356- 359: TEOIN	/	361- 371: SOLUS
364- 367: TEOIN	/	361- 371: SOLUS
375- 376: TEOIN	/	361- 371: SOLUS
356- 359: TEOIN	/	360- 361: TEOCO
364- 367: TEOIN	/	360- 361: TEOCO
375- 376: TEOIN	/	373- 374: TEOCO

--> TEORI

- no redundant structures found -

--> TRIAD

- no redundant structures found -

--> TUTOS

- no redundant structures found -

--> VALOB

- no redundant structures found -

--> VALOI

- no redundant structures found -

--> VALOS

- no redundant structures found -

--> VERIH

- no redundant structures found -

--> VIABI

- no redundant structures found -

--> VOCAB

- no redundant structures found -

Retrieval of redundancies in ali6.005

Distance 5

--> ACNS

- no redundant structures found -

--> ACTUD

- no redundant structures found -

--> AGPC

- no redundant structures found -

--> ANALI

- no redundant structures found -

--> ANAPR

644- 663: ANAPR	/	638- 641: TEOCO
644- 663: ANAPR	/	644- 663: TEOCO
644- 663: ANAPR	/	536- 672: TEORI
644- 663: ANAPR	/	628- 672: TEORI

--> APGPD

- no redundant structures found -

--> APLIC

133- 201: APLIC	/	145- 154: APLIT
133- 201: APLIC	/	163- 171: APLIT
133- 201: APLIC	/	172- 179: CATEG
302- 309: APLIC	/	294- 298: CATEG
208- 239: APLIC	/	213- 220: INDUC
208- 239: APLIC	/	226- 229: INDUC
133- 201: APLIC	/	4- 257: MAPAT
208- 239: APLIC	/	4- 257: MAPAT
208- 239: APLIC	/	240- 245: RESULT
302- 309: APLIC	/	266- 319: RESULT

--> APLIT

145- 154: APLIT	/	133- 201: APLIC
163- 171: APLIT	/	133- 201: APLIC
66- 69: APLIT	/	69- 93: CATEG
163- 171: APLIT	/	172- 179: CATEG
52- 63: APLIT	/	42- 63: CAUCA
66- 69: APLIT	/	42- 63: CAUCA

52- 63: APLIT	/	42- 63: ENUNH
66- 69: APLIT	/	42- 63: ENUNH
52- 63: APLIT	/	60- 62: ESTMC
66- 69: APLIT	/	60- 62: ESTMC
651- 663: APLIT	/	651- 653: ESTMC
52- 63: APLIT	/	52- 57: ESTRA
52- 63: APLIT	/	60- 62: ESTRA
52- 63: APLIT	/	66- 69: ESTRA
66- 69: APLIT	/	60- 62: ESTRA
66- 69: APLIT	/	66- 69: ESTRA
52- 63: APLIT	/	42- 63: INFEA
66- 69: APLIT	/	42- 63: INFEA
52- 63: APLIT	/	4- 257: MAPAT
66- 69: APLIT	/	4- 257: MAPAT
145- 154: APLIT	/	4- 257: MAPAT
163- 171: APLIT	/	4- 257: MAPAT
52- 63: APLIT	/	58- 60: TEOIN
651- 663: APLIT	/	653- 657: TEOIN
651- 663: APLIT	/	536- 672: TEORI
651- 663: APLIT	/	628- 672: TEORI

--> APOAP

- no redundant structures found -

--> APORT

- no redundant structures found -

--> APOYO

- no redundant structures found -

--> APREN

- no redundant structures found -

--> APSIG

- no redundant structures found -

--> AULA

- no redundant structures found -

--> CATEG

172- 179: CATEG	/	133- 201: APLIC
294- 298: CATEG	/	302- 309: APLIC
69- 93: CATEG	/	66- 69: APLIT
172- 179: CATEG	/	163- 171: APLIT
40- 41: CATEG	/	26- 39: ENUNH
40- 41: CATEG	/	42- 63: ENUNH
40- 41: CATEG	/	26- 39: INFEA
40- 41: CATEG	/	42- 63: INFEA
294- 298: CATEG	/	294- 298: INFEA
40- 41: CATEG	/	4- 257: MAPAT
69- 93: CATEG	/	4- 257: MAPAT
172- 179: CATEG	/	4- 257: MAPAT
69- 93: CATEG	/	94- 107: RESULT
294- 298: CATEG	/	266- 319: RESULT

--> CAUCA

42- 63: CAUCA	/	52- 63: APLIT
42- 63: CAUCA	/	66- 69: APLIT
42- 63: CAUCA	/	26- 39: ENUNH
42- 63: CAUCA	/	42- 63: ENUNH
42- 63: CAUCA	/	52- 57: ESTRA
42- 63: CAUCA	/	60- 62: ESTRA
42- 63: CAUCA	/	66- 69: ESTRA
42- 63: CAUCA	/	26- 39: INFEA
42- 63: CAUCA	/	42- 63: INFEA
42- 63: CAUCA	/	4- 257: MAPAT
114- 122: CAUCA	/	4- 257: MAPAT
552- 554: CAUCA	/	536- 672: TEORI
572- 573: CAUCA	/	536- 672: TEORI
589- 604: CAUCA	/	536- 672: TEORI
589- 604: CAUCA	/	594- 619: TEORI

--> CLARI

180- 200: CLARI / 4- 257: MAPAT
246- 257: CLARI / 4- 257: MAPAT

--> COMPA

- no redundant structures found -

--> COMPO

- no redundant structures found -

--> COMPS

- no redundant structures found -

--> CONDI

- no redundant structures found -

--> CONOS

- no redundant structures found -

--> CREEN

- no redundant structures found -

--> DESCR

- no redundant structures found -

--> DETEC

- no redundant structures found -

--> DIFIN

- no redundant structures found -

--> DIFSR

- no redundant structures found -

--> EJEM

- no redundant structures found -

--> ENTRE

- no redundant structures found -

--> ENUNH

42-	63:	ENUNH	/	52-	63:	APLIT
42-	63:	ENUNH	/	66-	69:	APLIT
26-	39:	ENUNH	/	40-	41:	CATEG
42-	63:	ENUNH	/	40-	41:	CATEG
26-	39:	ENUNH	/	42-	63:	CAUCA
42-	63:	ENUNH	/	42-	63:	CAUCA
42-	63:	ENUNH	/	52-	57:	ESTRA
42-	63:	ENUNH	/	60-	62:	ESTRA
42-	63:	ENUNH	/	66-	69:	ESTRA
26-	39:	ENUNH	/	26-	39:	INFEA
26-	39:	ENUNH	/	42-	63:	INFEA
42-	63:	ENUNH	/	26-	39:	INFEA
42-	63:	ENUNH	/	42-	63:	INFEA
26-	39:	ENUNH	/	40-	41:	INTSU
42-	63:	ENUNH	/	40-	41:	INTSU
26-	39:	ENUNH	/	4-	257:	MAPAT
42-	63:	ENUNH	/	4-	257:	MAPAT
610-	611:	ENUNH	/	536-	672:	TEORI
610-	611:	ENUNH	/	594-	619:	TEORI

--> ESTCO

- no redundant structures found -

--> ESTDM

- no redundant structures found -

--> ESTES

- no redundant structures found -

--> ESTIN

- no redundant structures found -

--> ESTMC

60- 62: ESTMC	/	52- 63: APLIT
60- 62: ESTMC	/	66- 69: APLIT
651- 653: ESTMC	/	651- 663: APLIT
60- 62: ESTMC	/	52- 57: ESTRA
60- 62: ESTMC	/	60- 62: ESTRA
60- 62: ESTMC	/	66- 69: ESTRA
60- 62: ESTMC	/	58- 60: TEOIN
651- 653: ESTMC	/	653- 657: TEOIN
651- 653: ESTMC	/	536- 672: TEORI
651- 653: ESTMC	/	628- 672: TEORI

--> ESTRA

52- 57: ESTRA	/	58- 60: ACTUD
60- 62: ESTRA	/	58- 60: ACTUD
52- 57: ESTRA	/	52- 63: APLIT
60- 62: ESTRA	/	52- 63: APLIT
60- 62: ESTRA	/	66- 69: APLIT
66- 69: ESTRA	/	52- 63: APLIT
66- 69: ESTRA	/	66- 69: APLIT
52- 57: ESTRA	/	42- 63: CAUCA
60- 62: ESTRA	/	42- 63: CAUCA
66- 69: ESTRA	/	42- 63: CAUCA
52- 57: ESTRA	/	42- 63: ENUNH
60- 62: ESTRA	/	42- 63: ENUNH
66- 69: ESTRA	/	42- 63: ENUNH
52- 57: ESTRA	/	60- 62: ESTMC
60- 62: ESTRA	/	60- 62: ESTMC
66- 69: ESTRA	/	60- 62: ESTMC

52-	57:	ESTRA	/	42-	63:	INFEA
60-	62:	ESTRA	/	42-	63:	INFEA
66-	69:	ESTRA	/	42-	63:	INFEA
52-	57:	ESTRA	/	4-	257:	MAPAT
60-	62:	ESTRA	/	4-	257:	MAPAT
66-	69:	ESTRA	/	4-	257:	MAPAT
52-	57:	ESTRA	/	58-	60:	TEOIN
60-	62:	ESTRA	/	58-	60:	TEOIN

--> ESTUC

- no redundant structures found -

--> ESTZO

- no redundant structures found -

--> FASR

- no redundant structures found -

--> FUNSU

- no redundant structures found -

--> GUIRE

- no redundant structures found -

--> HIPOT

- no redundant structures found -

--> IMPAC

- no redundant structures found -

--> INDUC

213-	220:	INDUC	/	208-	239:	APLIC
226-	229:	INDUC	/	208-	239:	APLIC

226- 229: INDUC	/	231- 232: INTSU
339- 340: INDUC	/	339- 340: INTSU
525- 527: INDUC	/	528- 534: JUICI
536- 539: INDUC	/	528- 534: JUICI
213- 220: INDUC	/	4- 257: MAPAT
226- 229: INDUC	/	4- 257: MAPAT
258- 259: INDUC	/	4- 257: MAPAT
262- 265: INDUC	/	266- 319: RESUL
278- 279: INDUC	/	266- 319: RESUL
320- 321: INDUC	/	266- 319: RESUL
562- 564: INDUC	/	566- 582: RETEP
636- 637: INDUC	/	628- 635: RETEP
339- 340: INDUC	/	330- 338: TEOCO
636- 637: INDUC	/	638- 641: TEOCO
536- 539: INDUC	/	536- 672: TEORI
556- 557: INDUC	/	536- 672: TEORI
562- 564: INDUC	/	536- 672: TEORI
610- 611: INDUC	/	536- 672: TEORI
610- 611: INDUC	/	594- 619: TEORI
636- 637: INDUC	/	536- 672: TEORI
636- 637: INDUC	/	628- 672: TEORI

--> INFEA

42- 63: INFEA	/	52- 63: APLIT
42- 63: INFEA	/	66- 69: APLIT
26- 39: INFEA	/	40- 41: CATEG
42- 63: INFEA	/	40- 41: CATEG
294- 298: INFEA	/	294- 298: CATEG
26- 39: INFEA	/	42- 63: CAUCA
42- 63: INFEA	/	42- 63: CAUCA
686- 690: INFEA	/	673- 743: DESCR
744- 757: INFEA	/	673- 743: DESCR
26- 39: INFEA	/	26- 39: ENUNH
26- 39: INFEA	/	42- 63: ENUNH
42- 63: INFEA	/	26- 39: ENUNH
42- 63: INFEA	/	42- 63: ENUNH
42- 63: INFEA	/	52- 57: ESTRA
42- 63: INFEA	/	60- 62: ESTRA

42- 63: INFEA	/	66- 69: ESTRA
270- 271: INFEA	/	272- 272: INFES
273- 277: INFEA	/	272- 272: INFES
744- 757: INFEA	/	751- 755: INFES
26- 39: INFEA	/	40- 41: INTSU
42- 63: INFEA	/	40- 41: INTSU
26- 39: INFEA	/	4- 257: MAPAT
42- 63: INFEA	/	4- 257: MAPAT
686- 690: INFEA	/	673- 743: RELAP
744- 757: INFEA	/	673- 743: RELAP
270- 271: INFEA	/	266- 319: RESULT
273- 277: INFEA	/	266- 319: RESULT
294- 298: INFEA	/	266- 319: RESULT

--> INFES

272- 272: INFES	/	270- 271: INFEA
272- 272: INFES	/	273- 277: INFEA
751- 755: INFES	/	744- 757: INFEA
272- 272: INFES	/	266- 319: RESULT
288- 289: INFES	/	266- 319: RESULT
330- 340: INFES	/	326- 377: VALOS
352- 391: INFES	/	326- 377: VALOS

--> INTAP

- no redundant structures found -

--> INTSA

- no redundant structures found -

--> INTSN

- no redundant structures found -

--> INTSP

- no redundant structures found -

--> INTSU

40- 41: INTSU	/	26- 39: ENUNH
40- 41: INTSU	/	42- 63: ENUNH
231- 232: INTSU	/	226- 229: INDUC
339- 340: INTSU	/	339- 340: INDUC
40- 41: INTSU	/	26- 39: INFEA
40- 41: INTSU	/	42- 63: INFEA
40- 41: INTSU	/	4- 257: MAPAT
231- 232: INTSU	/	4- 257: MAPAT

--> JUICI

- no redundant structures found -

--> MAPAP

- no redundant structures found -

--> MAPAT

- no redundant structures found -

--> METOD

- no redundant structures found -

--> MODEP

- no redundant structures found -

--> NIVCO

- no redundant structures found -

--> PRCOO

- no redundant structures found -

--> PROCO

- no redundant structures found -

--> PROTO

- no redundant structures found -

--> PUESP

- no redundant structures found -

--> RECAU

- no redundant structures found -

--> RECOS

- no redundant structures found -

--> RECOT

- no redundant structures found -

--> REFBI

638- 641: REFBI	/	638- 641: TEOCO
638- 641: REFBI	/	644- 663: TEOCO
768- 775: REFBI	/	768- 775: TEOCO
638- 641: REFBI	/	536- 672: TEORI
638- 641: REFBI	/	628- 672: TEORI

--> RELAP

673- 743: RELAP	/	686- 690: INFEA
673- 743: RELAP	/	744- 757: INFEA
656- 658: RELAP	/	536- 672: TEORI
656- 658: RELAP	/	628- 672: TEORI
673- 743: RELAP	/	536- 672: TEORI
673- 743: RELAP	/	628- 672: TEORI

--> RESULT

240- 245: RESUL	/	208- 239: APLIC
266- 319: RESUL	/	302- 309: APLIC
94- 107: RESUL	/	69- 93: CATEG
266- 319: RESUL	/	294- 298: CATEG
266- 319: RESUL	/	262- 265: INDUC
266- 319: RESUL	/	278- 279: INDUC
266- 319: RESUL	/	320- 321: INDUC
266- 319: RESUL	/	270- 271: INFEA
266- 319: RESUL	/	273- 277: INFEA
266- 319: RESUL	/	294- 298: INFEA
266- 319: RESUL	/	272- 272: INFES
266- 319: RESUL	/	288- 289: INFES
94- 107: RESUL	/	4- 257: MAPAT
114- 122: RESUL	/	4- 257: MAPAT
240- 245: RESUL	/	4- 257: MAPAT
94- 107: RESUL	/	94- 107: VALOI
114- 122: RESUL	/	114- 122: VALOI

--> RETEP

566- 582: RETEP	/	562- 564: INDUC
628- 635: RETEP	/	636- 637: INDUC
566- 582: RETEP	/	536- 672: TEORI
628- 635: RETEP	/	536- 672: TEORI
628- 635: RETEP	/	628- 672: TEORI

--> RETRA

- no redundant structures found -

--> RUTIN

- no redundant structures found -

--> SINTS

- no redundant structures found -

--> SOLUA

- no redundant structures found -

--> SOLUS

- no redundant structures found -

--> SUPEI

- no redundant structures found -

--> TEOCO

638- 641: TEOCO	/	644- 663: ANAPR
644- 663: TEOCO	/	644- 663: ANAPR
330- 338: TEOCO	/	339- 340: INDUC
638- 641: TEOCO	/	636- 637: INDUC
638- 641: TEOCO	/	638- 641: REFBI
644- 663: TEOCO	/	638- 641: REFBI
768- 775: TEOCO	/	768- 775: REFBI
638- 641: TEOCO	/	536- 672: TEORI
638- 641: TEOCO	/	628- 672: TEORI
644- 663: TEOCO	/	536- 672: TEORI
644- 663: TEOCO	/	628- 672: TEORI

--> TEOIN

58- 60: TEOIN	/	52- 63: APLIT
653- 657: TEOIN	/	651- 663: APLIT
58- 60: TEOIN	/	60- 62: ESTMC
653- 657: TEOIN	/	651- 653: ESTMC
58- 60: TEOIN	/	52- 57: ESTRA
58- 60: TEOIN	/	60- 62: ESTRA
653- 657: TEOIN	/	536- 672: TEORI
653- 657: TEOIN	/	628- 672: TEORI

--> TEORI

536- 672: TEORI	/	644- 663: ANAPR
628- 672: TEORI	/	644- 663: ANAPR
536- 672: TEORI	/	651- 663: APLIT

628- 672: TEORI	/	651- 663: APLIT
536- 672: TEORI	/	552- 554: CAUCA
536- 672: TEORI	/	572- 573: CAUCA
536- 672: TEORI	/	589- 604: CAUCA
594- 619: TEORI	/	589- 604: CAUCA
536- 672: TEORI	/	673- 743: DESCR
628- 672: TEORI	/	673- 743: DESCR
536- 672: TEORI	/	610- 611: ENUNH
594- 619: TEORI	/	610- 611: ENUNH
536- 672: TEORI	/	651- 653: ESTMC
628- 672: TEORI	/	651- 653: ESTMC
536- 672: TEORI	/	620- 627: FASR
594- 619: TEORI	/	620- 627: FASR
628- 672: TEORI	/	620- 627: FASR
536- 672: TEORI	/	536- 539: INDUC
536- 672: TEORI	/	556- 557: INDUC
536- 672: TEORI	/	562- 564: INDUC
536- 672: TEORI	/	610- 611: INDUC
536- 672: TEORI	/	636- 637: INDUC
594- 619: TEORI	/	610- 611: INDUC
628- 672: TEORI	/	636- 637: INDUC
536- 672: TEORI	/	638- 641: REFBI
628- 672: TEORI	/	638- 641: REFBI
536- 672: TEORI	/	656- 658: RELAP
536- 672: TEORI	/	673- 743: RELAP
628- 672: TEORI	/	656- 658: RELAP
628- 672: TEORI	/	673- 743: RELAP
536- 672: TEORI	/	566- 582: RETEP
536- 672: TEORI	/	628- 635: RETEP
628- 672: TEORI	/	628- 635: RETEP
536- 672: TEORI	/	648- 663: RETRA
628- 672: TEORI	/	648- 663: RETRA
536- 672: TEORI	/	638- 641: TEOCO
536- 672: TEORI	/	644- 663: TEOCO
628- 672: TEORI	/	638- 641: TEOCO
628- 672: TEORI	/	644- 663: TEOCO
536- 672: TEORI	/	653- 657: TEOIN
628- 672: TEORI	/	653- 657: TEOIN
536- 672: TEORI	/	580- 586: VERIH

536- 672: TEORI / 612- 619: VERIH
594- 619: TEORI / 612- 619: VERIH

--> TRIAD

- no redundant structures found -

--> TUTOS

- no redundant structures found -

--> VALOB

- no redundant structures found -

--> VALOI

94- 107: VALOI / 4- 257: MAPAT
114- 122: VALOI / 4- 257: MAPAT

94- 107: VALOI / 94- 107: RESUL
114- 122: VALOI / 114- 122: RESUL

--> VALOS

326- 377: VALOS / 330- 340: INFES
326- 377: VALOS / 352- 391: INFES

--> VERIH

580- 586: VERIH / 536- 672: TEORI
612- 619: VERIH / 536- 672: TEORI
612- 619: VERIH / 594- 619: TEORI

--> VIABI

- no redundant structures found -

--> VOCAB

- no redundant structures found -

Retrieval of redundancies in ali7.006

Distance 5

--> ACNS

- no redundant structures found -

--> ACTUD

- no redundant structures found -

--> AGPC

- no redundant structures found -

--> ANALI

- no redundant structures found -

--> ANAPR

- no redundant structures found -

--> APGPD

- no redundant structures found -

--> APLIC

56- 67: APLIC	/	47- 55: FASR
56- 67: APLIC	/	68- 71: FASR
159- 163: APLIC	/	149- 158: FASR
385- 386: APLIC	/	373- 384: FASR

56- 67: APLIC	/	56- 67: RESUL
159- 163: APLIC	/	159- 163: RESUL

--> APLIT

- no redundant structures found -

--> APOAP

- no redundant structures found -

- > APORT
 - no redundant structures found -
- > APOYO
 - no redundant structures found -
- > APREN
 - no redundant structures found -
- > APSIG
 - no redundant structures found -
- > AULA
 - no redundant structures found -
- > CATEG
 - no redundant structures found -
- > CAUCA
 - no redundant structures found -
- > CLARI
 - no redundant structures found -
- > COMPA
 - no redundant structures found -
- > COMPO

251- 276: COMPO / 251- 322: DESCR
290- 300: COMPO / 251- 322: DESCR

251- 276: COMPO / 251- 322: VALOI
290- 300: COMPO / 251- 322: VALOI

--> COMPS

- no redundant structures found -

--> CONDI

- no redundant structures found -

--> CONOS

- no redundant structures found -

--> CREEN

13- 16: CREEN / 17- 25: METHOD
90- 91: CREEN / 90- 130: METHOD
132- 148: CREEN / 90- 130: METHOD

--> DESCR

- no redundant structures found -

--> DETEC

- no redundant structures found -

--> DIFIN

- no redundant structures found -

--> DIFSR

- no redundant structures found -

--> EJEM

- no redundant structures found -

--> ENTRE

- no redundant structures found -

--> ENUNH

42- 46: ENUNH	/	47- 55: FASR
173- 174: ENUNH	/	176- 185: FASR
164- 168: ENUNH	/	169- 172: VALOI
173- 174: ENUNH	/	169- 172: VALOI

--> ESTCO

- no redundant structures found -

--> ESTDM

- no redundant structures found -

--> ESTES

- no redundant structures found -

--> ESTIN

- no redundant structures found -

--> ESTMC

- no redundant structures found -

--> ESTRA

- no redundant structures found -

--> ESTUC

- no redundant structures found -

--> ESTZO

- no redundant structures found -

--> FASR

47- 55: FASR	/	56- 67: APLIC
68- 71: FASR	/	56- 67: APLIC
149- 158: FASR	/	159- 163: APLIC
373- 384: FASR	/	385- 386: APLIC
235- 249: FASR	/	251- 322: DESCR
323- 337: FASR	/	251- 322: DESCR
176- 185: FASR	/	187- 239: DIFSR
235- 249: FASR	/	187- 239: DIFSR
47- 55: FASR	/	42- 46: ENUNH
176- 185: FASR	/	173- 174: ENUNH
323- 337: FASR	/	338- 338: INFES
340- 347: FASR	/	338- 338: INFES
47- 55: FASR	/	56- 67: RESUL
68- 71: FASR	/	56- 67: RESUL
149- 158: FASR	/	159- 163: RESUL
340- 347: FASR	/	348- 384: RETEP
373- 384: FASR	/	348- 384: RETEP
176- 185: FASR	/	169- 172: VALOI
235- 249: FASR	/	251- 322: VALOI
323- 337: FASR	/	251- 322: VALOI
373- 384: FASR	/	385- 386: VALOI

--> FUNSU

- no redundant structures found -

--> GUIRE

- no redundant structures found -

--> HIPOT

- no redundant structures found -

--> IMPAC

- no redundant structures found -

--> INDUC

- no redundant structures found -

--> INFEA

300- 303: INFEA	/	251- 322: DESCR
310- 312: INFEA	/	251- 322: DESCR

300- 303: INFEA	/	251- 322: VALOI
310- 312: INFEA	/	251- 322: VALOI

--> INFES

- no redundant structures found -

--> INTAP

- no redundant structures found -

--> INTSA

- no redundant structures found -

--> INTSN

- no redundant structures found -

--> INTSP

- no redundant structures found -

--> INTSU

- no redundant structures found -

--> JUICI

- no redundant structures found -

--> MAPAP

- no redundant structures found -

--> MAPAT

- no redundant structures found -

--> METOD

17- 25: METOD	/	13- 16: CREEN
90- 130: METOD	/	90- 91: CREEN
90- 130: METOD	/	132- 148: CREEN

--> MODEP

- no redundant structures found -

--> NIVCO

- no redundant structures found -

--> PRCOO

- no redundant structures found -

--> PROCO

- no redundant structures found -

--> PROTO

- no redundant structures found -

--> PUESP

- no redundant structures found -

--> RECAU

- no redundant structures found -

--> RECOS

- no redundant structures found -

--> RECOT

- no redundant structures found -

--> REFBI

- no redundant structures found -

--> RELAP

- no redundant structures found -

--> RESULT

56- 67: RESULT	/	56- 67: APLIC
159- 163: RESULT	/	159- 163: APLIC
56- 67: RESULT	/	47- 55: FASR
56- 67: RESULT	/	68- 71: FASR
159- 163: RESULT	/	149- 158: FASR

--> RETEP

- no redundant structures found -

--> RETRA

- no redundant structures found -

--> RUTIN

- no redundant structures found -

--> SINTS

- no redundant structures found -

--> SOLUA

- no redundant structures found -

--> SOLUS

- no redundant structures found -

--> SUPEI

- no redundant structures found -

--> TEOCO

- no redundant structures found -

--> TEOIN

- no redundant structures found -

--> TEORI

- no redundant structures found -

--> TRIAD

- no redundant structures found -

--> TUTOS

- no redundant structures found -

--> VALOB

- no redundant structures found -

--> VALOI

251- 322: VALOI	/	251- 276: COMPO
251- 322: VALOI	/	290- 300: COMPO
169- 172: VALOI	/	164- 168: ENUNH
169- 172: VALOI	/	173- 174: ENUNH
169- 172: VALOI	/	176- 185: FASR
251- 322: VALOI	/	235- 249: FASR

251- 322: VALOI	/	323- 337: FASR
385- 386: VALOI	/	373- 384: FASR
251- 322: VALOI	/	300- 303: INFEA
251- 322: VALOI	/	310- 312: INFEA

--> VALOS

--> VERIH

- no redundant structures found -

--> VIABI

- no redundant structures found -

--> VOCAB

- no redundant structures found -

Retrieval of redundancies in alie.007

Distance 5

--> ACNS

- no redundant structures found -

--> ACTUD

- no redundant structures found -

--> AGPC

- no redundant structures found -

--> ANALI

- no redundant structures found -

--> ANAPR

- no redundant structures found -

--> APGPD

- no redundant structures found -

--> APLIC

- no redundant structures found -

--> APLIT

- no redundant structures found -

--> APOAP

- no redundant structures found -

--> APORT

- no redundant structures found -

--> APOYO

- no redundant structures found -

--> APREN

--> APSIG

- no redundant structures found -

--> AULA

- no redundant structures found -

--> CATEG

- no redundant structures found -

--> CAUCA

- no redundant structures found -

--> CLARI

- no redundant structures found -

--> COMPA

- no redundant structures found -

--> COMPO

- no redundant structures found -

--> COMPS

- no redundant structures found -

--> CONDI

- no redundant structures found -

--> CONOS

- no redundant structures found -

--> CREEN

- no redundant structures found -

--> DESCR

- no redundant structures found -

--> DETEC

- no redundant structures found -

--> DIFIN

- no redundant structures found -

--> DIFSR

- no redundant structures found -

--> EJEM

- no redundant structures found -

--> ENTRE

- no redundant structures found -

--> ENUNH

- no redundant structures found -

--> ESTCO

- no redundant structures found -

--> ESTDM

- no redundant structures found -

--> ESTES

- no redundant structures found -

--> ESTIN

- no redundant structures found -

--> ESTMC

- no redundant structures found -

--> ESTRA

- no redundant structures found -

--> ESTUC

- no redundant structures found -

--> ESTZO

- no redundant structures found -

--> FASR

- no redundant structures found -

--> FUNSU

301- 318: FUNSU	/	301- 318: GUIRE
397- 408: FUNSU	/	397- 408: GUIRE
445- 452: FUNSU	/	445- 452: GUIRE
501- 517: FUNSU	/	501- 506: GUIRE

213- 237: FUNSU	/	221- 229: RETEP
247- 268: FUNSU	/	254- 300: RETEP
301- 318: FUNSU	/	254- 300: RETEP
301- 318: FUNSU	/	301- 305: RETEP
397- 408: FUNSU	/	397- 408: RETEP

247- 268: FUNSU	/	247- 249: SUPEI
397- 408: FUNSU	/	397- 408: SUPEI
501- 517: FUNSU	/	507- 517: SUPEI

397- 408: FUNSU	/	399- 403: TUTOS
445- 452: FUNSU	/	454- 498: TUTOS
501- 517: FUNSU	/	454- 498: TUTOS

--> GUIRE

301- 318: GUIRE	/	301- 318: FUNSU
397- 408: GUIRE	/	397- 408: FUNSU
445- 452: GUIRE	/	445- 452: FUNSU
501- 506: GUIRE	/	501- 517: FUNSU

301- 318: GUIRE	/	254- 300: RETEP
301- 318: GUIRE	/	301- 305: RETEP
397- 408: GUIRE	/	397- 408: RETEP

397- 408: GUIRE	/	397- 408: SUPEI
501- 506: GUIRE	/	507- 517: SUPEI

397- 408: GUIRE	/	399- 403: TUTOS
-----------------	---	-----------------

445- 452: GUIRE	/	454- 498: TUTOS
501- 506: GUIRE	/	454- 498: TUTOS
557- 566: GUIRE	/	549- 573: TUTOS

--> HIPOT

- no redundant structures found -

--> IMPAC

- no redundant structures found -

--> INDUC

- no redundant structures found -

--> INFEA

- no redundant structures found -

--> INFES

- no redundant structures found -

--> INTAP

- no redundant structures found -

--> INTSA

- no redundant structures found -

--> INTSN

- no redundant structures found -

--> INTSP

- no redundant structures found -

--> INTSU

- no redundant structures found -

--> JUICI

- no redundant structures found -

--> MAPAP

- no redundant structures found -

--> MAPAT

- no redundant structures found -

--> METOD

- no redundant structures found -

--> MODEP

- no redundant structures found -

--> NIVCO

- no redundant structures found -

--> PRCOO

- no redundant structures found -

--> PROCO

--> PROTO

- no redundant structures found -

--> PUESP

- no redundant structures found -

--> RECAU

- no redundant structures found -

--> RECOS

- no redundant structures found -

--> RECOT

- no redundant structures found -

--> REFBI

- no redundant structures found -

--> RELAP

- no redundant structures found -

--> RESULT

- no redundant structures found -

--> RETEP

221- 229: RETEP	/	213- 237: FUNSU
254- 300: RETEP	/	247- 268: FUNSU
254- 300: RETEP	/	301- 318: FUNSU
301- 305: RETEP	/	301- 318: FUNSU
397- 408: RETEP	/	397- 408: FUNSU
254- 300: RETEP	/	301- 318: GUIRE
301- 305: RETEP	/	301- 318: GUIRE
397- 408: RETEP	/	397- 408: GUIRE

--> RETRA

- no redundant structures found -

--> RUTIN

- no redundant structures found -

--> SINTS

- no redundant structures found -

--> SOLUA

- no redundant structures found -

--> SOLUS

- no redundant structures found -

--> SUPEI

247- 249: SUPEI	/	247- 268: FUNSU
397- 408: SUPEI	/	397- 408: FUNSU
507- 517: SUPEI	/	501- 517: FUNSU

397- 408: SUPEI	/	397- 408: GUIRE
507- 517: SUPEI	/	501- 506: GUIRE

181- 201: SUPEI	/	158- 201: TUTOS
397- 408: SUPEI	/	399- 403: TUTOS

--> TEOCO

- no redundant structures found -

--> TEOIN

- no redundant structures found -

--> TEORI

- no redundant structures found -

--> TRIAD

- no redundant structures found -

--> TUTOS

399- 403: TUTOS	/	397- 408: FUNSU
454- 498: TUTOS	/	445- 452: FUNSU

454- 498: TUTOS	/	501- 517: FUNSU
399- 403: TUTOS	/	397- 408: GUIRE
454- 498: TUTOS	/	445- 452: GUIRE
454- 498: TUTOS	/	501- 506: GUIRE
549- 573: TUTOS	/	557- 566: GUIRE
158- 201: TUTOS	/	181- 201: SUPEI
399- 403: TUTOS	/	397- 408: SUPEI
158- 201: TUTOS	/	137- 157: VIABI
399- 403: TUTOS	/	397- 440: VIABI

--> VALOB

- no redundant structures found -

--> VALOI

- no redundant structures found -

--> VALOS

- no redundant structures found -

--> VERIH

- no redundant structures found -

--> VIABI

137- 157: VIABI	/	158- 201: TUTOS
397- 440: VIABI	/	399- 403: TUTOS

--> VOCAB