

La pasión por el viaje

Juana M^a Sancho y Begoña Rodríguez

Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes

Ministerio de Ciencia y Tecnología. BSO2003-02232.

Barcelona, 2006



Grupo de investigación consolidado:
Formación, Innovación y Nuevas
Tecnologías (2005SGR 00431)
<http://fint.doe.d5.ub.es>



Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación
Parque Científico de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
<http://www.cecace.org>



La pasión por el viaje

Juana M^a Sancho y Begoña Rodríguez

"No dejaremos de explorar y al cabo de nuestra exploración, llegaremos adonde comenzamos y veremos por primera vez ese lugar" T.S. Eliot.

El proceso de construcción de la historia

El primer acercamiento a Begoña lo llevé a cabo a través de un colega de la Universidad del País Vasco. Siguiendo los criterios de selección de los doce profesores y profesoras a los que les propondríamos colaborar con nosotros para elaborar su historia profesional de vida ligada a los cambios en sistema educativo y la sociedad como un todo, le pedimos que nos pusiese en contacto con una profesora de secundaria del País Vasco con más de 20 años de experiencia que quisiera colaborar en una investigación de este tipo. La primera entrevista con una Begoña amable, entusiasta y locuaz, tuvo lugar una lluviosa tarde del mes de noviembre de 2004, en un lugar relativamente tranquilo y silencioso del lobby de un hotel de San Sebastián.

La conversación, tras la negociación previa, comenzó con una pregunta sobre su situación profesional actual y los años que llevaba dedicándose a la enseñanza, para seguir con la cuestión general de si en los veintitantos años (veintipocos, puntualizó ella) que llevaba trabajando como docente podría identificar momentos en los que considerase que se habían producido cambios en su vida laboral por la razón que fuese, tanto los derivados de cuestiones personales como contextuales. La grabación de esta entrevista fue transcrita, el contenido editado se le devolvió a Begoña y sus observaciones y anotaciones fueron el comienzo de la segunda que tuvo lugar en el mismo lugar en junio de 2005.

Tras la lectura y el análisis de las entrevistas, y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, en este relato hemos seguidos dos lógicas de articulación. La primera parte sigue la línea de tiempo de su trayectoria profesional, en la que los viajes han tenido un papel fundamental. La segunda se organiza a partir de un conjunto de aspectos en los que Begoña ha detectado cambios a lo largo de su vida de trabajo y recoge algunas de sus posiciones y construcciones frente a las situaciones creadas. En la redacción de la historia hemos seguido un estilo narrativo que integra las explicaciones e interpretaciones por Juana y las aportaciones de Begoña (en cursiva).

Al final de la segunda entrevista, desde nuestra concepción de que la investigación educativa en general, y más la realizada a través de historias de vida profesional, ha de ser 'educativa' en primer lugar para quiénes son parte de ella, le pregunté a Begoña qué le había aportado su participación en este estudio.

Indudablemente me ha ayudado a ver con una cierta perspectiva, porque parece que no te paras a reflexionar, a mirar hacia atrás. Las cosas van pasando, las vas asumiendo, todo se va acumulando, es tu bagaje, lo llevas contigo. Esa maletita que llevas contigo siempre, pero no te das cuenta de todo lo que puedes ir acumulando. Innegablemente en el proceso, cuando dices lo

de perder¹, igual sí he ido descartando algo, quizás ciertas concepciones que tenía al principio, cuando empecé... Pero creo que lo que no he perdido ha sido ilusión. Igual he ido descartando formas de funcionar que veía que no eran efectivas... yo creo que he ganado porque he aprendido a abrirme, a respetar también las opiniones de los demás...

Perfilando a Begoña

Begoña forma parte de la generación de docentes de enseñanza secundaria que entra en la universidad al del franquismo, mitad de la década de 1970, realiza sus estudios en plena transición democrática y el comienzo de su trayectoria laboral coincide con los primeros años de la democracia. En una época en la que la educación experimenta un importante avance como consecuencia de los Pactos de la Moncloa², que el ámbito de política educativa supusieron, entre otros aspectos, la democratización del sistema educativo, la gratuidad progresiva de la enseñanza, la mejora de la retribución del profesorado y la incorporación de las distintas lenguas y contenidos culturales en sus respectivos ámbitos territoriales, para todos los niveles educativos obligatorios.

En un país cuyo mercado de trabajo necesitaba una urgente modernización y todavía sufría las consecuencias económicas de la dictadura y de la crisis de petróleo de 1972, la enseñanza parecía la salida *natural* para la mayoría de los licenciados universitarios. En este contexto aprobar las oposiciones y convertirse en funcionario con plaza fija era una meta común. Begoña, en ese sentido, no vivió nada diferente a las personas de su generación y alcanzó esa meta. Pero no lo hizo siguiendo un camino *recto*, sino pasando por distintos países y experiencias profesionales y personales.

Lo que parece caracterizar la trayectoria profesional de Begoña es su pasión por el viaje. El valor del viaje, real o imaginario, como fuente de experiencia, conocimiento e iniciación personal y profesional ha sido ampliamente considerado en distintas disciplinas y áreas de estudio (Hernández, 1990). Begoña unió su afán por viajar con su interés por la literatura –que no deja de ser otra forma de viaje– y lo combinó con su disposición para aprender de cualquier situación, de convertir los problemas en oportunidades y con su capacidad para no perder la ilusión.

En un principio elegí Filología [Hispánica]. Tenía un gran interés por el turismo, por viajar, y me decante por la Filología pues la literatura te permite “evadirte” de tu realidad, incluso cuando no dispones de dinero o tiempo como para viajar físicamente. Mi motivación con la Filología fue en principio por la literatura y pensé en hacer algo de crítica literaria o alguna cosa así. Pero cuando ves un poco la realidad y las posibilidades sobre la investigación, la verdad es que nunca me había tentado demasiado y dices: -“Bueno, habiendo estudiado una Filología, parece que la salida natural sea la docencia”. La inmensa mayoría de mis compañeros se iban a dedicar a ello y, me dije: -“Pues igual habrá que plantearse opositar.... Pero eso, ¡que pereza!”.

¹ Se refiere a un momento de la segunda entrevista en la que se le pregunta qué ha ganado y que ha perdido a lo largo de su trayectoria profesional.

² Los Pactos de la Moncloa. Criterios previos, aprobados el día 9 de octubre de 1977.

El comienzo fortuito de una trayectoria laboral: el primer viaje

A finales de la década de 1970 Begoña finaliza sus estudios de Filología Hispánica con la misma sensación de desorientación que solemos tener casi todos al acabar una carrera universitaria. En ese momento, como luego ha llegado a ser una tónica en su vida, Begoña convierte este *problema* en una oportunidad y *resuelve* la situación emprendiendo un viaje. Un viaje que le permite avanzar en el conocimiento de una lengua que le ofrecerá más tarde su primera oportunidad laboral y, a la larga, la consolidación de su y trayectoria profesional.

Primero estudié Filología Hispánica. Y nada más terminar dices: -“Bueno, Filología Hispánica, ¿con esto qué hago?”. La salida más natural parecía ser la docencia, pero después de cinco años de carrera preparar una oposición o una cosa de éstas... y me dediqué cerca de un año a aprender inglés. Me fui un año a Canadá y aprobé el Michigan Test.

Nada más regresar, esto fue en enero de 1981, me salió una oportunidad, a través de una amiga profesora en un centro privado, de dar clases de inglés y de lengua española en una academia de Formación Profesional, porque en enero se marchaba una profesora. Con la carrera que había estudiado y el idioma que traía recién practicado, me animé y desde luego fue el mejor banco de pruebas que pude haber encontrado, porque era un centro de Formación Profesional privado que estaba subvencionado por el Gobierno Vasco.

Sin formación específica como docente, con grupos más que numerosos para impartir unas materias en las que la práctica es fundamental y con un alumnado diverso, los comienzos no fueron fáciles. Aunque sí satisfactorios.

El tipo de alumnos que teníamos era bastante complicadito porque la mayoría de ellos venían rebotados de un centro de Formación Profesional público que en su momento fue conflictivo por temas políticos, además de académicos. Venían con un fracaso escolar grave. Además, porque tenía subvenciones especiales, el director del centro había aceptado algunos alumnos con diversos problemas, algunos de tipo psicológico. Por ejemplo, alumnos con retraso mental o con problemas de aprendizaje, con lo que aquello al principio me pareció que era “la jungla”.

Mi primera clase real fue en un aula con 40 alumnos donde tenía un poco de todo desde chavales que todavía se estaban cambiando los cromos de los ‘pitufos’ en el recreo, a chicas de una cuadrilla de ‘punkies’ que en aquellos tiempos eran algo original, duras, y que venían muy rodadas y muy vividas. Un poco de todo. Entonces: -“¡Dios mío! ¿A ver de qué va esto?”. Fue la experiencia más gratificante, a pesar de todo, que he tenido en mi vida. El grupo de profesores que estábamos en aquel centro éramos gente muy joven con ilusión y yo al menos encontré la manera de relacionarme muy bien, tanto con los alumnos como con mis compañeros. Siempre he basado mi actuación profesional en un trato personal agradable con los alumnos. A base de conversar tratar de entender de dónde venían, el punto de partida y tal. La cosa es que funcionó y veías que la relación con ellos era, no sé..., que igual era hacerles un poco de chantaje sentimental. -“Bueno tíos vale, ya hemos ido

un poco por aquí, hemos puesto esta cancioncita que ‘molaba’ y tal en plan ‘punky’ o lo que sea”. Entonces: -“¡Ala!, ¡oye, que tenemos un programa que cubrir! Contra vosotros no puedo con vosotros sí”.

Empiezas a ver que, incluso con alumnos que en teoría podrían parecer difíciles, se pueden hacer muchas cosas. Y dices: -“¡Oye, pues tira!”, y estuve tres años y muy a gusto.

Begoña considera esta primera experiencia como uno de los hitos de su trayectoria profesional. El hecho de salir airoso de una situación difícil, en la que comprobó que podía y resultaba mucho más satisfactorio para ella y más eficaz para el aprendizaje *reconocer* al otro, ir a buscarle dónde estaba y no esperar que fuese a ella y a la materia que estudiaba, la llevó a marcar un camino en su forma de entender la enseñanza. En realidad, de forma intuitiva, ya que Begoña carecía, en aquel momento, de formación como docente, puso en práctica algunos principios básicos que caracterizan a las escuelas que funcionan (Stoll y Fink, 1999), al profesorado de propicia el aprendizaje del alumnado (Stoll, Fink y Earl, 2004) y a los docentes capaces de comprensión emocional (Nieto, 2006).

Un momento fundamental fue cuando tuve mi primera experiencia docente en aquella academia de Formación Profesional que he mencionado, donde a priori partes de una base difícil, que se supone que va a ser conflictiva y que igual puede hundirte, y que resultó todo lo contrario. Lo que más me motivó fue ver que realmente partiendo de unas condiciones difíciles consigues hacer cosas muy positivas y motivar a los alumnos y disfrutar y hacer que disfruten con lo que se hace en el día a día.

Todo lo aprendí en la práctica

Begoña, como la mayoría de los compañeros y compañeras de su generación no contó al principio con formación como docente. A pesar de que la LGE de 1970, que estableció por primera vez un sistema de formación inicial del profesorado de secundaria –más allá de los contenidos disciplinares asumidos en las licenciaturas-, llevaba diez años de ejecución, por uno u otro motivo (haber trabajado como profesor interino o en una escuela privada, etc.) a Begoña, como a muchos otros muchos docentes, no le fue requerido el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para comenzar a dar clases.

Ah, ¡mira! Eso es verdad porque incluso ahora que he tenido alguna exalumna que necesitaba hacer el CAP, el curso de aptitud pedagógica, pienso que nunca llegué a hacerlo. El tema está en que cuando hice la primera licenciatura, en Deusto, se supone que éramos licenciados con grado, porque teníamos que hacer la reválida, la prueba exigida por el acuerdo entre la Santa Sede y el Ministerio y, al tener el grado, no nos pedían el CAP en su momento y la práctica (en la enseñanza privada) se consideraba equivalente. Así que yo no tuve que hacerlo. Mi formación ha sido “trial and error”³. Con eso quiero decir a base de práctica. ¡Hombre!, indudablemente tienes unos conocimientos básicos. Yo, sobre todo, quizás he tenido en cuenta los rasgos de los profesores que en su momento a mí me supieron motivar... Quieras que

³ Ensayo y error.

no, hay estilos de enseñanza, y luego tienes que intentar encajar tu estilo de enseñanza con el de aprendizaje de tus alumnos, bueno, ya sabemos como va todo ese tema. Pero quizás yo no solamente aprendía los contenidos de las asignaturas también estás viendo a profesores que te están dando clase ¿no? Durante muchos años he tenido, por suerte, cantidad de profesores y muchos estupendos. Intentas no repetir errores. Un poco por ahí y una vez que empiezas, sobre todo a trabajar en grupo en el departamento, aprendes de tus compañeros, te sigues formando. Hasta que no hice en Filología [inglesa], clases de metodología, de didáctica de idiomas, la verdad es que formalmente el tema de pedagogía o metodología no lo había trabajado.

Begoña ha ido adquiriendo la formación en una práctica en la que la oportunidad – creada por ella misma- de conocer otros contextos educativos le ha resultado fundamental. Para la realización de los cuatro viajes que jalonan su vida profesional no recibió ayuda institucional alguna. Los costeó con su propio trabajo. Sin embargo, en este momento se siente particularmente satisfecha con las oportunidades de formación.

Yo, desde luego, para formarme nunca he tenido el menor problema. Aquí desde el gobierno vasco tenemos ayudas individuales para hacer cursos, he ido en verano algunas veces a Inglaterra, a hacer distintos cursillos para actualizarme y ver nuevas opciones que luego he intentado aplicar

La entrada en el sistema público: una profesora polivalente

La expansión del sistema educativo propiciado por los Pactos de la Moncloa y el desarrollo del Estatuto de Autonomía del País Vasco, conllevaron la demanda de un buen número de docentes de primaria y secundaria y Begoña aprovechó esta oportunidad y aceptó el reto de impartir clases de distintas lenguas. En la actualidad son cada vez más los sistemas educativos que buscan profesores polivalentes capaces y predispuestos a impartir diferentes materias. En países como Inglaterra, Estados Unidos o Canadá, esta polivalencia se fomenta desde la universidad donde los estudiantes eligen una carrera principal (major) y una secundaria (minor). Suelen ser del mismo ámbito (Física y Matemáticas; Inglés y Francés, etc.) aunque se fomente y respalde combinaciones que no parecen tan afines. Begoña hizo suya esta noción de polivalencia a la vez que el principio de que la mejor forma de aprender es enseñando.

Una amiga me comentó que había estado en Delegación buscándose alguna plaza para entrar de PNN⁴ a comienzo de curso, esto fue en el 83, y no había nada para lengua española, que era nuestra licenciatura. Pero le habían hablado de que había una plaza en la que había que combinar inglés, francés y euskera. Como soy valiente, allá que me fui, y expliqué que yo francés lo había aprendido toda la vida durante el bachillerato y lo hablaba bastante bien, aunque no me había sacado el título. En euskera, había empezado entonces a euskaldunizarme y no tenía problemas con la asignatura de lengua. Me dijeron que tendría que hacer una entrevista con algún catedrático de francés. La catedrática que me hizo la prueba de francés certificó que podía dar esa

⁴ Profesor/a no numerario/a, para distinguirlo del numerario o funcionario. En estos momentos a este profesorado se le denomina sustituto o interino.

asignatura incluso a nivel de COU. En el instituto me llamaban la Espasa⁵ por la variedad de asignaturas que daba.

Decían: -“Esta chica sabe de todo”. Era de Hispánicas estaba dando clases de tres idiomas diferentes: francés, inglés y euskera. Fue mi primer trabajo en la enseñanza pública como PNN. Estuve como PNN durante 3 años, cada año en un centro distinto y siempre tuve más posibilidades de encontrar clases con el tema de los idiomas francés o inglés que con lengua española. Así que desde el principio ya vi que me orientaba hacia la enseñanza de idiomas. Mis experiencias fueron diversas porque según el centro donde te tocaba trabajar la manera de funcionar era diferente. Los grupos eran bastante numerosos, pero ya empiezas a ver cómo funcionar. En la primera academia en la que estuve yo era la única profesora y me organizaba a mi bola. Pero en la pública trabajas dentro de un departamento con unos criterios comunes.

Begoña señala su paso del centro de FP privado al sistema público como el segundo hito importante en su vida profesional. Un periodo en el que vuelve a desplegar su capacidad para adaptarse, para aprender y para convertir lo que otras personas vivirían con desaliento en una nueva oportunidad de desarrollo personal y profesional.

El siguiente cambio importante fue cuando entré como profesora no numeraria en el sistema público, porque ahí, claro, es la manera de funcionar la que cambia radicalmente. Cuando eres profesor no numerario no tienes estabilidad en el centro. Los tres primeros años en el sistema público tenía que cambiar cada año de centro, funcionar en departamentos diferentes con asignaturas diferentes y eso hace que estés un poco con la antena puesta y que aprendas un montón, aunque te falte estabilidad. Significó un cambio de cuando estaba en la privada siendo la única profesora de mi asignatura, allí medio me organizaba a mi manera, con más o menos mis criterios.

A partir de ahí entro ya en el sistema público, ya tengo que trabajar con otros, coordinar algunos departamentos y la experiencia fue muy positiva porque conoces otros entornos vas a una zona rural, estás en zonas más urbanas... Cambias, tienes distintos tipos de alumnos, conoces distintos compañeros, todos aprendemos unos de otros.

Una nueva inquietud: el segundo viaje

Como profesora no numeraria Begoña no gozaba de estabilidad espacial y temporal en su trabajo. En estas condiciones quizás otras personas hubiesen esperado a hacer oposiciones y tener un puesto fijo para tratar después de pasar un tiempo fuera, pero su inquietud intelectual la llevó a preparar de nuevo la maleta. En esta ocasión lo que la motivaba a cruzar el Atlántico era afianzar el inglés, pensando en las oposiciones, al tiempo que enseñaba español.

Entré en un instituto como PNN en la época en la que teníamos el BUP y la jornada era partida, lo cual me obligó a trasladarme a vivir al pueblo donde estaba el instituto, esto fue en Urretxu. Ahí empecé a trabajar colaborando con

⁵ Refiriéndose a la enciclopedia Espasa, también conocida como *Enciclopedia Espasa-Calpe*, cuyo nombre original es *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana*. Está considerada como la gran enciclopedia española del siglo XX. Constaba de 29 tomos y con apéndices posteriores llegó a 39.

otros profesores, a la hora de elaborar el programa se dieron directrices y la verdad es que la experiencia estuvo muy bien. Pero estuve un año en Urretxu, otro año en Hernani y luego ya al año siguiente, Mmmm... bueno, yo que siempre estaba con la inquietud de salir fuera, conseguí información sobre las plazas que convocaba el Ministerio de Educación y Ciencia en el exterior para dar clases de español en Estados Unidos. Así que me presenté a las pruebas y me seleccionaron. Pero claro, como era PNN y si me iba no podía ocuparme del tema de estar en las listas para el curso siguiente, me dijeron que nada, que me hacían un permiso especial y que a la vuelta no habría ningún problema, que tendría trabajo. Así que me marché a Nueva York 6 meses. Ilusa, porque a la vuelta me habían hecho un fin de contrato y estaba fuera de las listas.

La visión que suele tener de sí mismo el profesorado de secundaria es la de un *especialista* en una determinada materia al que, en general, le cuesta, por una parte, plantearse la posibilidad de trabajar con cualquier grupo de estudiantes que no sea de secundaria -a poder ser de la *antigua*, de la que seleccionaba al alumnado-; y, por la otra, convertir cualquier situación en una oportunidad para aprender. Sin embargo, éste no ha sido el caso de Begoña que ha sabido aprovechar cualquier ocasión para ampliar su saber profesional y disfrutar de su trabajo.

En principio me habían contratado para dar clases de español como idioma extranjero en una 'high school'⁶, pero acabé dando clases de educación especial en el Bronx a un grupo de 8 chavales de origen puertorriqueño que, ¡¡uff!! Pero, bueno, tuve una 'mentor teacher' encantadora y me asignaron una ayudante de aula, que también era puertorriqueña. Les dije que si no les importaba que no viniese con la preparación adecuada yo podía intentarlo y funcionó. Fue otra experiencia de lo mas enriquecedora, porque muchas de las cosas que aprendes al trabajar con alumnos con necesidades especiales, quieras que no, luego en tus grupos ves que ciertas cosas también te pueden ayudar. Allí puse un poco al día el tema del idioma y a la vuelta me presenté a oposiciones de inglés.

En la mayoría de las escuelas de Estados Unidos, a cada docente novato le asignan un mentor. Se trata de un profesor o profesora experimentado que le asiste en su primer proceso de profesionalización observando sus clases, analizando con él (o ella) los pros y contras de su forma de intervenir, sugiriéndole métodos, estrategias y recursos para mejorar su acción educativa y ofreciéndole apoyo y comprensión emocional para afrontar los desencuentros y conflictos. Esta figura se considera fundamental en la única profesión que, a pesar de su complejidad y responsabilidad, deja a un grupo de niños, niñas o adolescentes en manos de una persona que acaba de salir de la Universidad. En Estados Unidos la tarea del mentor⁷, como este concepto implica, no tiene un carácter punitivo, sino primordialmente formativo. Sin embargo, si el mentor recoge evidencias de la dificultad de un docente para aprender, entender las problemáticas o responder a las situaciones de la enseñanza, sus informes pueden significar una invitación al

⁶ Escuela secundaria obligatoria que acoge a chicos y chicas en entre 14 y 18 años. Es decir, de los últimos cuatro cursos de esta etapa del sistema educativo que en Estados Unidos dura hasta los 18 años.

⁷ Antiguamente el mentor era el encargado de la educación de un joven, hoy se considera como tal la persona que guía, aconseja o inspira a otra (diccionario de María Moliner).

profesor o profesora correspondiente a repensar el sentido de su elección profesional o directamente una sugerencia a no renovar el contrato.

El tema de la inducción a la docencia, considerado clave para propiciar una adecuada formación en la práctica del profesorado que garantice su permanencia en la enseñanza, un problema cada vez más extendido en los países *desarrollados* (OECD, 2005), ha conllevado el desarrollo de un buen número de investigaciones y publicaciones⁸. En nuestro contexto, la noción de la mentoría ha comenzado a captar la atención de la universidad⁹ y la empresa¹⁰, pero no ha suscitado un interés perceptible en la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, como confirma la trayectoria de Begoña, parece algo fundamental.

Fuese por la ayuda y el apoyo recibidas, fuese por la capacidad de Begoña para aprender, esta segunda experiencia de viaje también fue de lo más positiva.

La experiencia de EEUU, aunque no había sido lo que yo esperaba, fue muy, muy beneficiosa. Aprendí muchísimo porque estuve dando clases de educación especial que no era ni mi etapa ni lo que yo llevaba preparado. Desde el principio pensé que no iba a ser una pérdida de tiempo... y no lo fue porque te ayuda a aprender. No sé, como eran alumnos con necesidades especiales, tenían problemas de afectividad, de comportamiento, eran de zona marginal, eran alumnos portorriqueños del Bronx en Nueva York... te ayuda a entender muchas veces la importancia del contexto. Porque yo venía de un contexto mucho más estructurado de clases medias, de alumnos nada conflictivos. Entonces, a mí sí que me sirvió ver la problemática de la enseñanza pública en EEUU a distintos niveles: con alumnos de educación especial, en un programa bilingüe, con lo que implicaba el aprendizaje de la lengua dominante a la hora de la integración, y más en un contexto multirracial y multicultural, como el que ahora estamos conociendo. Eso, por desgracia, muchos años después nos ha llegado a nosotros. Eso me sirvió para anticipar cosas que luego no me han producido tanto susto. En ese sentido la experiencia fue positiva. Como fue positiva aprendí mucho, además de vivir en una ciudad como Nueva York, que, aparte del trabajo, te ofrece a nivel personal todo tipo de actividades.

En pos del sueño *imposible* de trabajar en una *high school*

Begoña valora de forma positiva el aprendizaje realizado en el centro de educación especial, que indudablemente le ha servido para entender y afrontar las situaciones de enseñanza a las que ha tenido que ir dando respuesta a lo largo de su vida profesional. Sin embargo, le seguía quedando el *gusanillo*, el deseo no cumplido de trabajar en una '*high school*'. Así que, tras volver a casa, aprobar las oposiciones y pasar el periodo de prácticas¹¹, Begoña volvió a cruzar el mar para vivir una experiencia que, una vez más,

⁸ Ver Daniel (2006); Carr, Herman y Harris (2005); Portier (2005), entre otros.

⁹ Ver Sánchez y Marcelo (1993).

¹⁰ Soler (2003).

¹¹ La puesta en práctica de la Ley General de Educación en 1970 significó, además de la exigencia de una formación específica (el denostado y nunca bien implementado Certificado de Aptitud Pedagógica) para quienes se presentaban a las oposiciones sin ninguna práctica docente, que el primer año de trabajo en un instituto se considerase como "periodo de prácticas". Sobre el papel, para superar la fase de prácticas era necesario elaborar una propuesta de Programación de Departamento y una Memoria del curso académico.

se le volvió a escapar. Aunque no se quedó con las manos vacías. Reconoció algo que no suelen hacer los profesores de secundaria: el fundamental trabajo de base que realizan los de primaria.

Estuve en Nueva York en el 86, durante un semestre. Cuando volví aprobé las oposiciones y empecé con el año de prácticas en el instituto de Lasarte, cerca de San Sebastián. Ahí daba francés e inglés a alumnos del modelo D (en euskera)¹². La experiencia fue estupenda, pero me surgió la oportunidad de volver a Estados Unidos, esta vez a Los Ángeles. Así que me marché otro año y lo mismo: -“Tú vas para hacer lo que haces aquí cuando enseñas inglés y cuando llegas crees que has de enseñar español en una ‘high school’ y comparar... Pues de eso ¡nada de nada!”. Fui profesora bilingüe de primer grado de primaria, maestra bilingüe de primer grado durante un año. Así que estuve un año y, aunque aprendí mucho, no me interesó continuar en esa etapa y dimití. Por cierto, no te das cuenta de lo difícil que es enseñar a leer a un niño, eso sí que es un milagro. Los alumnos de secundaria te llegan ya sabiendo leer y escribir, disponen de unas herramientas básicas de aprendizaje de las que los de primaria aún carecen.

En esta nuevamente inesperada situación el sistema de mentoría y ayuda de la escuela jugó una vez más a su favor.

Allí siempre que tú llegas nuevo al sistema se preocupan de que un profesor experimentado, lo que se llama tu ‘mentor teacher’, te ayude y apoye en todo lo que vayas necesitando. Si vas a ser profesora bilingüe en primaria, pues un profesor bilingüe de primaria con experiencia te toma bajo su ala, digamos, y aparte de metodológicamente te ayuda con materiales que puedas necesitar... Incluso en las escuelas de sistema bilingüe, como en muchos casos los profesores son angloparlantes y los niños el inglés no lo tienen controlado todavía en esa etapa, te ponen un ayudante, el ‘assistant teacher’, que sí es bilingüe, para que ayude al profesor. En mi caso el idioma no era problema, yo podía manejarlo en inglés y en castellano, y entenderme perfectamente con los alumnos. Pero yo era como un ‘alien’ en la vida en EEUU y en ese tipo de comunidades. Porque compartimos un idioma, pero nuestra realidad social es totalmente diferente. Entonces, que la persona que te está ayudando en el aula provenga del mismo medio del que provienen tus alumnos, hace que te ayude a entender ciertas cosas, matices. En ese sentido sí que hubo mucha ayuda. Aquí jamás se me hubiese ocurrido meterme en una escuela de primaria a enseñar a leer y a escribir. Pero empujada por las circunstancias y en un contexto como el americano fue algo que, oye, te hace ver la importancia de las etapas

Además, un inspector debía llevar a cabo un seguimiento durante el curso (esta tarea, aunque de forma lejana y desfigurada en la práctica se basaba en la figura del mentor). En la práctica, el profesorado novel realizaba las mismas tareas que el resto de los colegas, a veces en peores condiciones porque le *dejaban lo que nadie quería*, y el inspector o no aparecía o lo hacía para *reexaminar* a los docentes. Prácticamente en ningún caso para asesorarles, guiarles y aconsejarles.

¹² Durante el proceso de normalización democrática y de reconocimiento de las cuatro lenguas del Estado, las comunidades autónomas con lengua propia optaron por diferentes modelos a la hora de tratar el tema de la lengua en la escuela. En el País Vasco se optó por “tres modelos lingüísticos, según la proporción de áreas estudiadas en euskera o en castellano: modelo A (todo en castellano con el euskera como área), el B (mitad euskera, mitad castellano) y el D (todo en euskera con el castellano como área)”. (Luna, 2002: 91).

previas a la tuya, valoras más el trabajo de tus compañeros maestros, que en su etapa generalmente hacen magia.

La experiencia de mentoría y ayuda en su propia aula vivida por Begoña resulta poco común entre nosotros. De hecho a su vuelta constata:

que muchos compañeros tienen como... no sé, miedo, pudor a que alguien entre en sus clases. ... En el departamento lo que comentamos es: –“Puedes utilizar este material para los relativos, este tipo de actividad para complementar el libro de texto”,... Pero nunca he visto a un compañero mío dando clase delante de sus alumnos. En EEUU sí que se hace, incluso a ti te dejan observar. Me acuerdo que la vicedirectora de la última escuela en la estuve -porque posteriormente te dije que estuve en Florida dando clases de español- solía venir a observarme. También me observaba mi ‘mentor teacher’, la profesora que me llevaba, y yo decía: -“Vale, a mí me estáis observando y me dais ‘feedback’, me dais información sobre cómo lo estoy haciendo, pero no sé cómo esta funcionando un profesor experimentado ¿por qué no me dejáis que sea yo la que entre a la clase?”. Y sin ningún problema. Aquí es una cosa que no se plantea e igual podría ayudar. Quizás, no sé, pienso que el hecho de podernos ver... Sin embargo, en los centros en los que he estado hay como ese pudor, y pienso que es una cosa que también puede ser interesante.

De profesora de inglés a licenciada en filología inglesa y especialista en estrategias

El deseo y la predisposición de Begoña para seguir aprendiendo y sentirse cada vez más preparada, unido a su anhelo de no caer en la rutina, la llevaron a realizar una licenciatura que avalase lo que ya estaba haciendo en la práctica y le proporcionase nuevos recursos docentes. Así que volvió a la universidad para avanzar en su formación.

Después de esa experiencia volví a Donostia y ya me centré. Di únicamente clases de inglés. Estuve un año en expectativa de destino, y luego cinco, bueno en realidad fueron cuatro, más uno con una liberación en Tolosa. Entonces daba clases del BUP y COU y solamente de inglés en el modelo D (en euskera). Porque cuando entré en el sistema público ya había comenzado el tema de la euskaldunización y empecé a dar clases en el modelo D o a algunos alumnos que, siendo euskaldunes, su familia prefería, de cara a los estudios universitarios fuera de Euskal Herria, que hiciesen el bachillerato en castellano. Porque en la zona de Tolosa había gente que podía tener problemas con el castellano, al ser el euskera su lengua materna. También fue una etapa agradable, cuando ya te haces con una manera de funcionar y comienzas a plantearte tu futuro profesional.

Mientras estaba en Tolosa decidí que, como estaba trabajando con el tema de inglés, haría una segunda licenciatura en Filología Inglesa y Alemana por la Universidad del País Vasco. Compaginando las cosas terminé en tres años. La hice por libre eso sí. Solía dar mis clases por la mañana cogía el tren algún día para ir a Vitoria, pero no siempre podía. Los profesores fueron muy comprensivos y había gente de cada curso que me recogía apuntes, me avisaban cuando había que entregar un trabajo o exámenes. Total que me

licencié en el 90 en Filología Inglesa y, ya que había vuelto a la Universidad, aproveché para hacer el bienio de doctorado hasta el 92.

[En Tolosa] fue la primera vez que tuve la oportunidad -como profesora no numeraria, cada año cambias y perdías de vista a tus alumnos- de tener los mismos alumnos desde 1º de BUP hasta terminar el COU y ver un poco la evolución, tanto en personalidad como en aprendizaje. Fue una experiencia que también fue muy positiva. Una vez que ya había terminado esta etapa algo novedosa, me dije: -“No vamos a caer en la rutina de volver a empezar otra vez con las mismas cosas”. En aquel tiempo, como había hecho los estudios de filología inglesa en la UPV y ya me había licenciado, como línea natural se me había ocurrido hacer los cursos de doctorado.

Esta segunda estancia de Begoña en la universidad y el comienzo de su doctorado coinciden con una corriente de pensamiento pedagógico basado en perspectivas psicológicas del aprendizaje (sobre todo de tipo cognitivo y constructivista) que tuvo una gran influencia en la reforma de la enseñanza impulsada por la LOGSE¹³.

Ahí es cuando surgió el tema de estudiar lo de las estrategias de aprendizaje, que estaba “de moda” en aquel momento. Estoy hablando de los tiempos de “la amiga Rebecca Oxford y compañía”¹⁴. Se estaba leyendo mucho, se debatía, habíamos estado comentando en la facultad lo interesante que era el tema de estrategias. Entonces, con una de mis profesoras de la Universidad, Jasone Cenoz, que fue mi directora en el proyecto de tesis doctoral, comentamos la posibilidad de hacer una tesis doctoral sobre el tema de estrategias enfocadas al aprendizaje de idiomas que era el mío.

El caso es que yo nunca había investigado y no sabía si sería capaz. Para probar si era capaz de afrontar la tesis, hice primero un trabajo sobre estrategias de aprendizaje mientras estaba allí en Tolosa. Lo que hice fue preparar un proyecto que presenté a la delegación de Educación, aquí en Guipúzcoa, para estudiar el tema de las estrategias en la zona en que estaba el centro en el que yo estaba dando clase. A través de un cuestionario, que pasé tanto en el centro de FP como en el instituto y la escuela primaria, hice un trabajo para la Delegación de Educación, que no llegó a publicarse. Trabajé el tema de las estrategias intentando aplicarlo a las clases que daba. Tuve la suerte de que la Delegación de Educación me liberara durante un año, mediante una licencia por estudios remunerada, para que pudiera hacerlo. Resultó estupendo y me animé con la tesis. Después de esa liberación conseguí un traslado a un instituto de San Sebastián y desde el curso 94-95 estoy en el instituto Usandizaga, donde al principio se cursaban los tres años de BUP más el COU. En estos últimos años me dedico solamente al Bachillerato, a primero y segundo de bachillerato, preparando alumnos para ir a la selectividad.

Pero no acabó aquí la curiosidad y el afán de aprender y viajar de Begoña. De ahí que “atascada” en el estudio de las estrategias de aprendizaje dejase de lado temporalmente

¹³ Ver Monereo (1994); Pozo y Monereo (1999); Monereo (1999); Valle (1998).

¹⁴ Se trata de una profesora de la Universidad de Maryland (Estados Unidos) especialista en la enseñanza de inglés como segunda lengua que ha trabajado de manera específica el tema de las estrategias de aprendizaje (ver, Oxford, 1990; 1996).

la tesis doctoral y volviese al sueño aparcado de su vida: enseñar español para extranjeros en una ‘*high school*’ de Estados Unidos.

Pero antes de seguirla en ese viaje, nos detendremos en ver qué pasó con el asunto de las estrategias, de las que tanto se habló a finales de 1980 y principios de 1990. El final de esta pequeña historia fue la asimilación de esta forma de entender la enseñanza por parte de los libros de texto. Un material de enseñanza, que como luego veremos, sigue siendo *el* recurso más utilizado.

[Yo aprendí] *muchísimo, muchísimo. Primero que pudiera capaz de hacerlo, que es muy importante. Nunca llegué a publicarlo, porque tampoco he tenido... no sé, ese interés. Quería algo que fuese práctico para lo que luego iba a hacer y ver que era un entrenamiento. Pero las consecuencias que salieron de aquello fueron muy interesantes. Porque sí que veíamos, por ejemplo, que en el tema de las estrategias había cosas que se trabajaban mucho en primaria, pero luego poco a poco, o porque se daban por supuestas, o por lo que sea... a la hora de la verdad se dejaban de poner en práctica. También había bastante diferencia entre chicos y chicas. Las chicas eran como más efectivas a la hora de utilizarlas, una vez que habían captado una estrategia y la veían positiva, sabían extrapolarla y llevarla a otros terrenos. Bueno, éste es un tema que tengo por ahí, tampoco me voy a explayar mucho ahora. Pero fueron cosas de tipo práctico y que vas viendo un poco al hacer el repertorio –“Y tú ¿cómo haces, cómo enfocas...?”. Viendo si los estudiantes con mayor éxito tenían realmente algún tipo de estrategia y la aplicaban y si eran conscientes o no.*

Begoña comenzó a utilizar las estrategias que iba estudiando en la clase:

lo que pasa es que es un tema que se estaba debatiendo cuando vino la primera reforma, digamos, que vino con la LOGSE. Claro, cuando empezamos con lo de los contenidos procedimentales y demás, ahí encajaba perfectamente el tema de las estrategias, era cuando teníamos que diseñar unidades didácticas, unificar nuevos métodos de evaluación, etc., etc. Entonces venía como anillo al dedo. Pero han pasado muchos años desde entonces. Casi todas las editoriales hoy por hoy han integrado ya el tema de las estrategias en las unidades didácticas de sus libros de texto. Es más habitual encontrar: estrategias de lectura, estrategias de comprensión, auditivas... están ya un poco más encuadradas.

A la cuarta sí va la vencida: el nuevo viaje a Estados Unidos

Begoña ya se encuentra en el centro en el que hoy sigue impartiendo clases, tiene empezada la tesis, pero no le acaba de entusiasmar y le queda la *inquietud* de no haber conseguido impartir clases de español en un instituto estadounidense. En este punto, amplía su formación como profesora de español para extranjeros y emprende un nuevo viaje.

Seguía con la tesis, pero llegó un momento en el que vi que con el tema de la tesis igual “pinchaba”. Así que hice un master de enseñanza del español como idioma extranjero, en la Universidad de País Vasco, por si volvía a Estados

Unidos y, de hecho, me fui de nuevo a Estados Unidos. Estuve en una 'high school', por fin dando clases de español como idioma extranjero. Por fin conseguí estar un año en la etapa que siempre me había gustado. Estuve un año en una 'high school' en Florida, fue una experiencia estupenda. La mitad de las compañeras de departamento eran cubanas y la otra mitad anglo. Todas geniales. Me ayudaron en un montón de las cosas que hice.

El contacto con otra cultura escolar, con otra forma de entender la profesión significó una vez más un enriquecimiento de su bagaje profesional.

Ahí se funciona de una manera totalmente diferente y ciertas cosas no me gustaban mucho, pero otras eran muy positivas. Por ejemplo, el hecho de que, independientemente del curso en el que están los alumnos, las clases se organicen en función de los profesores y los niveles. Allí los cursos van hasta el 12º, del 8º hasta el 12º. Pero tú tienes una plaza de español 1 y podías tener alumnos desde 8º hasta 12º mezclados, porque querían clases de español a nivel de principiante. Quien ya estaba un poco más avanzado, iba al nivel 2. Ellos cada hora sabían a dónde ir: -"Yo tengo clase de español, como necesito este nivel, me voy a la clase de la profesora tal que es a la que me corresponde". También es cuestión de espacio, de organización y demás. El profesor tiene su aula, en la que tiene todos los materiales que puede necesitar: televisión, casete, lector de CDs, ordenador, libros, ... todo lo que en cualquier momento vas a necesitar lo tienes in situ y son los alumnos los que se desplazan, no eres tú el que va de aula en aula...

El contacto con otras formas de entender la enseñanza y el uso distintos recursos electrónicos para impartir las clases abrieron para Begoña nuevos focos de interés en los que centrar su formación y su práctica.

Ahora, desde que he vuelto, estoy otra vez centrada en el Usandizaga con clases de bachillerato y un poco con la inquietud de avanzar el proyecto de tesis que tenía en el baúl de los recuerdos. Estoy intentando ver algo y no sé, quizás el tema de las nuevas tecnologías. A raíz de estar la última vez en Estados Unidos, no porque se estuviese haciendo demasiado en ese sentido, sí, igual algo más de Internet que aquí en el momento en que yo estuve. Pero bueno, sí que me gustaría ver un poco las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de cara a la inmediatez de la comunicación en el idioma que aprenden. Claro que el tema es como todo, primero tengo que formarme yo para saber qué es, porque en informática todos sabemos que muchos de nuestros alumnos saben bastante más que nosotros que nos dan sopas con honda. Yo muchas veces recurro a ellos para agenciarme cosas, para bajar música o para conseguir algo que luego voy a utilizar: "¡Oye!, a ver fulanito, tú que harías para..."

Los cambios como evolución natural

Begoña vive los cambios que han tenido lugar en sus más de veinte años de trayectoria profesional y en el mundo en el que vive como algo *natural* que no le han afectado más

de lo que afecta la vida misma. Sin embargo está detectando cambios en relación con el alumnado para los que encuentra distintas razones.

Yo diría que, quizás, ha sido mi evolución personal, que ¡hombre! va en paralelo a los cambios sociales que puede haber. Además aquí, en el País Vasco, tenemos un componente importante con el tema político, el tema huelgas, clases que se pierden, también maneras de funcionar, las reivindicaciones de todo tipo, tener siempre el diálogo abierto con los alumnos. Lo que sí me parece es que cuando han ido cambiado las directrices ministeriales es cuando hemos notado un poco los cambios, sobre todo en estos años que nos han ido llegando los alumnos que vienen de la LOGSE. Esa permisividad del “todo vale”, el no valorar el esfuerzo, sí que te encuentras con chavales a los que les cuesta muchísimo hacerles ver que se tienen que esforzarse realmente, que si no, no aprobarán, o sea, de cara a la motivación del alumno sí que he visto... Hay chavales que, no sé, quizás por la manera en que las directrices han venido marcando los Bachilleratos LOGSE, toda la movida esta... La promoción automática, me ha parecido siempre un error.

He notado de cara a los alumnos que ha habido un momento en que ellos mismos han visto: -“¡Ah!, bueno, si este no hace y yo hago y me van a poner más o menos lo mismo o sea al final aprobamos y los dos quedamos igual...”. Esto ha desmotivado a muchos alumnos. Aunque no dejas de hacerles ver que: - “¡Oye!, aquí esto no vale, que tenemos una selectividad, que hay que currarse un nota”. Y muchos venían con el concepto bien entendido pero con otros ¡uf! Esa es una cosa que ha dado problemas. Eso de que hay que entregar un trabajo en este plazo y que si no... Una cosa que se supone lógica y elemental, ha creado problemas en los últimos dos tres años que antes no habíamos tenido. La verdad es que el centro en el que yo estoy trabajando es un centro que, bueno, dentro de lo que es enseñanza pública aquí en Guipúzcoa, tiene un reconocido prestigio y creo que nos lo hemos ido currando a través de años y la media que tenemos es bastante buena. Normalmente con estos chavales, claro, no te pasa... yo siempre fui profesora de secundaria pero estoy en una plaza de bachillerato, y somos unos privilegiados, lo reconozco...

Sabemos que es mucho más conflictivo el funcionamiento en la etapa de la ESO, indudablemente. Con los que nos llegan a nosotros ya no tenemos el problema de que si itinerarios que si... la gente que viene ya ha decidido en principio qué va a hacer y va a intentar llegar a la Universidad o por lo menos sacar el bachillerato para apuntarse a un módulo de grado medio o superior. Si va a buscar esa vía para luego continuar, sí se ve motivado. Algunos tienen dudas, digamos que hay algunos que todavía no saben ni qué van a hacer, pero sí tienen claro el objetivo de la Universidad. Cuando te vienen ya con un objetivo claro por lo menos se les puede dar más caña, vienen más motivados, es un tipo de alumnado un poco mas seleccionado. Tenemos una matrícula estupenda, incluso tenemos que rechazar alumnos. Sabemos que los que tenemos en general son buenos, aunque hay de todo. Yo doy clases, por ejemplo, en el bachillerato artístico y nos vienen de toda la provincia y hay un poco de todo. Hay gente que viene porque le parece que no hay matemáticas ni latín, por lo que será más fácil y ¡puf!, luego se dan cuenta que también hay unas exigencias. También hay gente que siendo muy buena elige ese tipo de bachillerato porque es el que quieren hacer. Entonces tienes que jugar con las

'mixed-abilities', con los niveles mezclados. Eso sí, la mayoría vienen muy motivados, buenos chavales.

No son conflictivos en absoluto. Pero yo, por ejemplo, soy tutora en primero de bachillerato, este año en un grupo de 32. Y claro, 32 alumnos de 1º de bachillerato..., que la mayoría son chicos -que son tan físicos- es de: - "¡Quietos paraos' que allá vamos!". O sea, hay que tener un poco controlado el tema de la disciplina, porque si no.....Y claro, en un idioma les tienes que pedir que hablen y tienen que moverse y tienen que interactuar y tienen que usar el idioma, y eso intentamos solucionarlo con los desdobles. El alumno tiene cuatro horas lectivas, es decir, nosotros tenemos cuatro horas lectivas, pero el alumno tiene sólo tres, o sea, dos horas son con todo el grupo y luego ya estás con medio grupo nada más, que es donde intentamos hacer todas las actividades para practicar 'speaking activities' o hacer 'listening', con el grupo mas reducido...

A pesar de este conjunto de circunstancias, Begoña se siente:

profesionalmente bien y quizás eso me ha ayudado a estar tan a gusto en la etapa en la que estoy y a seguir motivada para trabajar. Vamos que, hoy por hoy, así como puedes oír a compañeros: -"...Esto empieza a ser demasiado porque ya no hay respeto...", no sé, yo tengo una relación agradable, es una etapa que me gusta, trabajo de una manera cómoda y en ese sentido, estoy muy contenta. Hoy por hoy yo no cambiaría esa etapa..."

Donde ha ido notando los cambios paulatinos, aunque ya los vislumbrase en las experiencias educativas que le proporcionaron sus viajes, ha sido en la esfera social, y en particular en la familiar.

Los cambios sociales.... pues sí, yo eso lo noté quizás mas viniendo de Estados Unidos donde el concepto de familia era totalmente diferente al de España a finales de los 70. El hecho de que en las familias de los alumnos cada vez más trabajen el padre y la madre y no tengan tanto tiempo para dedicarles puede afectar las relaciones... En EEUU incluso había chavales que salían de casa sin haber visto a sus padres porque se habían ido a trabajar y cuando llegaban agotados por la noche, los chavales igual estaban haciendo alguno de los trabajos que todos suelen tener por ahí para buscarse la vida. Aquí eso yo no lo había conocido. Aquí la familia estaba más estructurada, en cambio ahora sí que vas viendo un cambio. Se va viendo más el tema de chavales que vienen de familias separadas, monoparentales, etc.

Cuando yo empecé a dar clases este caso era anecdótico. Luego encuentras chavales que tienen problemas y que tienes que estar un poco al tanto... porque ha habido problemas de tipo familiar o alguna separación. Esto sucede cada vez más y ahora es una cosa como de lo más normal. Luego puede que tanto el padre como la madre trabajen. Cada vez más los chavales no tienen demasiada atención, están un poco más dispersos. Desde luego los padres.... yo en las tutorías que he tenido en cuanto dabas un toque enseguida han respondido fenomenal... Pero sí que algunos chavales pueden llegar a pensar que sus padres les van a sacar las castañas del fuego. Porque sí ves en algunos de los casos ese sentido de culpabilidad de los padres, de que como no están demasiado con ellos: -"Pues para lo poco que estamos no vamos a discutir

¿no?”... Hay padres, que te dicen: -“Es que nuestros padres fueron tan autoritarios que nosotros queremos ser amigos de nuestros hijos....”. Pero: -“Tus hijos no son tus amigos...yo tampoco puedo decir que soy amiga... yo me llevo muy bien con tu hijo o con tu hija pero yo no soy su amiga soy su profesora y tú eres su padre y tú su madre, a los amigos los eligen ellos”... Ese tipo de permisividad por un lado y por otro que se han ido desestructurado un poco las cosas. Luego, cuando se ha dado algún caso aislado en el que ha habido algún conflicto típico con un alumno que empieza a faltar y es que se ha marchado literalmente de casa y tienes que empezar a buscar en su cuadrilla como tutora. -“¡A ver! que esto no es chivarse”.... Encontrarlo luego en el gaztetxe¹⁵ donde se había refugiado y los ‘coleguis’ le están ayudando,... A esos niveles cosas de tipo social sí han podido influir en el día a día en el aula. Conflictividad por el tema político, la verdad es que no: los alumnos tienen sus derechos de expresión y huelga y los temas se debaten y se votan.

Para Begoña el bienestar que necesita el alumnado para poder centrarse en los conocimientos escolares se ve influenciado por su entorno social y familiar. Entiende que no sólo enseña inglés (algo que no podría hacer en el vacío), sino que enseña inglés a chicos y chicas con una historia personal y unas circunstancias. Eso la lleva a preocuparse no sólo por ellos sino a ayudar a las familias, como tutora, a entender que educar no es reprimir, pero tampoco dejar de ayudar a sus hijos e hijas a asumir y responsabilizarse de las consecuencias de sus acciones.

A pesar de trabajar con grupos excesivamente numerosos para una asignatura como el aprendizaje de una segunda lengua, Begoña es consciente de que los estudiantes aprenden de forma diferente y que el acceso a las tecnologías ha cambiado su forma de relacionarse con la información.

La verdad es que se aprende de maneras diferentes eso lo hemos visto siempre. Lo que pasa es que quizás en grupos que son muy numerosos, donde tienes demasiados, ¡vamos a ver como te explico esto! Digamos que no es que ahora porque cambien las tecnologías la calidad de la enseñanza vaya a ser mejor. Las herramientas siempre son herramientas y lo que tienen que aprender básicamente es lo mismo. Sí que es cierto que ahora si quieren algo, con ir al ordenador le dan a la tecla y la información les aparece inmediatamente. Un buscador y lo que quieran ahí lo tienen. Entonces, quizás lo que hacemos es: -“No voy a volver a la lista de los reyes Godos... me importaban un pimiento los reyes godos, había que aprender a memorizar porque si necesitabas un dato tenías que buscarlo en tu propio coco ese era tu disco duro”. Hoy en día se están acostumbrando demasiado al tema de no memorizar nada, de ir a buscar la información... Pero, claro, eso es normal, la sociedad también va evolucionando. Me acuerdo de cuando era estudiante, aunque yo estudié letras, matemáticas poco, pero calculadora en clase ¡ni hablar! ¿Quién no utiliza hoy en día la calculadora para cualquier clase de matemáticas? ¡Claro!, según van cambiando las herramientas de que dispones también quizás las habilidades que necesitas controlar van cambiando. Sí es cierto que muchas veces cosas que tú das por supuestas o tiendes a hacer de una manera dices: -“¡Ostras! pero si estos te vienen ya con otro chip totalmente

¹⁵ Centro social okupado.

cambiado”. Y desde luego, de cara a la motivación, todo lo que tenga una pantalla, arrasa. O sea, de los tiempos que estábamos con el casete y la cinta y: -“Espera que voy para atrás al texto que necesito”, hemos pasado al CD. Estás viendo una película en el DVD y la puedes ver con los subtítulos y cambiar de un idioma a otro. Ahora la Diputación nos ha montado un aula electrónica en el instituto que está muy bien, pero la están usando sobre todo para dar clases de informática, porque a la mayoría nos faltan herramientas, no sabemos muy bien qué hacer, nos faltan los materiales.

Tenemos que empezar por diseñar. Pero tú sabes que sí puedes disponer del aula electrónica y te llevas a los alumnos y les bajas de Internet cualquier tipo de cosa...o le pides que hagan una “webquest”¹⁶ o cosas de ese estilo, están mucho mas enganchados y mas motivados. Y si se puede hacer en grupos pequeños, con que simplemente les permitas navegar... Intentamos, en un momento en que teníamos un intercambio con estudiantes alemanes, hacer una videoconferencia. Después de no sé cuanto tiempo de organizarla, con los profesores de informática y el de alemán intentando montar la conexión, no hubo manera. Luego también vienen las frustraciones cuando la tecnología no funciona, que esa es otra. Pero bueno, que sí ves que de cara sobre todo a la motivación les resulta mucho mas atractivo...

Existe la tendencia a pensar que la mayoría de los estudiantes se sienten *motivados* y *entretenidos* con las TIC, aunque algo muy diferente es que la actividad que realizan con estos medios conlleve un aprendizaje que merezca la pena. La integración de las TIC en la enseñanza, además de requerir una inversión económica y humana considerable se enfrenta con el reto de dilucidar si lo que hacen los estudiantes con ellas les lleva a desarrollar y adquirir conocimientos y habilidades de orden superior que les permitan comprender y aplicar lo que estudian. Para McKenzie (2007):

“desde hace dos décadas se ha seducido a las escuelas para que compren equipamiento para que los estudiantes sean más inteligentes. Desafortunadamente no tenemos evidencias de que la inversión haya merecido la pena. Los estudiantes se hacen más inteligentes cuando los profesores les enseñan a utilizar su mente para enfrentarse a cuestiones desafiantes, pero el *scooping*¹⁷ y el *smushing*¹⁸ favorecen poco el desarrollo de estas habilidades. Hubiese sido mejor invertir en desarrollo profesional del profesorado y del currículo –cambiando el tipo de tareas para llevar a los estudiantes a plantear preguntas en lugar de encontrar respuestas. Menos ordenadores. Más enseñanza efectiva. Eso es lo que necesitamos”.

Begoña tampoco tiene claro el papel que esta tecnología puede tener en el aprendizaje.

¹⁶ Se trata de una actividad de investigación en la que la mayor parte de la información se obtiene a través de Internet. Si se proporciona a los alumnos las conexiones necesarias para explorar las preguntas de investigación, los estudiantes pueden pasar más tiempo analizándolas que buscándolas. Los cinco pasos de una WebQuest: introducción, tarea, recursos, proceso, evaluación y conclusión, promueven el pensamiento crítico en el nivel del análisis, la síntesis y la evaluación.

¹⁷ Recoger datos con rapidez.

¹⁸ *Smushing* es una manera informal de referirse a la fusión de bases de datos de conocimiento meramente identificadorio.

Con respecto al aprendizaje, la verdad, es que todavía no tengo tanta experiencia en cuanto al uso de las nuevas tecnologías como herramienta para ver si eso mejora la calidad de lo aprendido. En principio pienso que los conocimientos.... ¡hombre! habría que ver si es más rentable que tú dediques más tiempo a otra forma de funcionar, sólo para que estén más entretenidos. Pero no he visto, de momento, que aprendan más o que aprendan mejor. Todavía no he experimentado lo suficiente como para poder valorar...

Cambios en la forma de afrontar el aprendizaje por parte de los estudiantes

Lo que Begoña no cree, al igual que otros profesores, es que las oportunidades que hoy tienen los chicos de acceso a la información les lleven a obtener mejores resultados en la enseñanza. De hecho, como vienen argumentando algunos autores:

“nuestras prácticas cotidianas están saturadas de estímulos; entonces, la desatención o la desconexión son modos de relación con esas prácticas o esos discursos sobresaturados de estímulos. Así, la desatención (o la desconcentración), por consiguiente, es un efecto de la hiperestimulación: no hay sentido que quede libre, no tengo más atención que prestar. En la subjetividad contemporánea predomina la percepción sobre la conciencia (Corea, 2004:50).

De ahí que la percepción de Begoña, como la de otros muchos docentes sea que:

Los resultados..., lo que siempre comentamos, en general, es que el nivel en vez de ir hacia arriba va un poco hacia abajo. Pero, claro, es que en nuestra asignatura, por ejemplo, tenemos que prepararnos para una selectividad ¿no? Es un examen que básicamente va a ser ‘reading’, comprensión y expresión por escrito. Tenemos poco tiempo y un programa amplio que cubrir. Así que trabajamos sobretodo corrección gramatical, redacción y, aunque también se trabajen los aspectos orales, tal vez no les dediquemos tanto tiempo como quisiéramos, pero hay que priorizar.

Aunque esta percepción no sea generalizable y un análisis más pormenorizado apunte otras problemáticas como la adaptación de la enseñanza a los conocimientos de los estudiantes; o lograr que los estudiantes se den cuenta de cómo avanzan en el aprendizaje y de que lo que aprenden es lo que *se llevan a casa*, lo que pueden utilizar para entender y relacionarse con el mundo, y no la nota del trabajo o del examen.

A la hora de la verdad hay alumnos que tienen un conocimiento superior al que nos pide el currículo [...] Con el inglés lo que nos pasa es curioso, pues muchos están aburridos porque les estamos enseñando lo mismo porque desde que empiezan con el presente simple, ‘present continuous’... parece que siempre están haciendo lo mismo y no se dan cuenta de que vas cambiando las estructuras, los usos el tipo de vocabulario y el contexto en el que aparecen las estructuras y demás. De ahí que algunos te digan: -“Pues yo para esta redacción te he colado una que le puse a la profesora de 3º de la ESO y me dijo que estaba fenomenal”. -“Sí, estaba fenomenal para esa etapa pero aquí ya no te vale, yo no te digo que esté mal, es correcta pero estamos en otro

nivel". Ese intentar tirar para atrás esa comodidad de ir al 'rincón del vago'¹⁹ para ver si te pueden colar alguna cosa que ya esté hecha, cosas de ese estilo, serían las actitudes que algunos traen respecto al aprendizaje. A algunos alumnos todo les parece excesivo, todo les parece demasiado... Aunque otros llevan a rajatabla la agenda escolar.

A mí siempre me ha gustado que sean autónomos responsables a la hora de aprender, entonces digo: -"Mira, yo no sé si hoy el de mates os ha puesto yo que sé cuantos problemas de matemáticas yo sólo sé que cuando completamos una unidad de las que vemos en clase del libro de texto, tenéis una sección en el 'work-book' en la que tenéis que hacer exactamente lo mismo. Si hemos hecho 'reading', pues 'reading', y yo antes del examen os lo pediré para comprobar que esté hecho y haréis una autocorrección". O sea les vuelve locos, yo creo que voy a tener que volver a: -"¡A ver!, para mañana ejercicio tal en la página tal". Porque les descoloca mogollón el que les des autonomía para que hagan las cosas cuando ellos consideren, pero que sepan que tienen que hacerlo para reforzar lo que estamos haciendo en clase. Antes no pasaba tanto y ahora cada vez más. Algunos entran muy bien, pero con otros. O sea les parece que yo no le estoy dando importancia, ellos tampoco se la dan y tú tienes que estar muy encima de ellos.

En el conjunto del Estado español nunca había existido un porcentaje tan alto de chicos y chicas que terminan el bachillerato y van a la Universidad o completan su formación con módulos profesionales²⁰. Aunque el profesorado, al igual que Begoña, se quejen de que ha bajado de nivel²¹ y de que se necesita estar totalmente encima del alumnado.

Más pautas, sí, no sé, igual es una opinión que últimamente estoy notando más en estos dos, tres últimos cursos como que si tú les das autonomía para que ellos se responsabilicen y les dices: -"Responderé sólo a dudas que me plantéis directamente, porque quiero que en casa os sentéis lo miréis y lo que realmente os cause algún problema preguntad, pero si no, yo no voy a empezar a repasar otra vez todo lo que hemos visto". Por ejemplo, ahora que tenemos los exámenes de evaluación, que empiezan mañana, dimos el último repaso, había gente que todavía te venía sin nada. -"¿Cual es tu duda? Plantéame una duda concreta y la trabajamos". Pero son contados los que realmente lo hacen. Quizás los ves y parecen más maduros, pero en algunas cosas sí que son más infantiles que antes, yo creo. Luego está el tema de los chicos y las chicas, que en esto indudablemente los factores de personalidad son individuales e intransferibles, pero en general sí se nota todavía en la etapa de 1º de bachillerato más madurez en las chicas que en los chicos, ellas tienen otro fundamento a la hora de plantearse ciertas cosas.

¹⁹ Se trata de un sitio de Internet <http://www.rincondelvago.com/>, en el que se encuentran apuntes, exámenes y trabajos sobre temas muy diversos. A veces con errores conceptuales y faltas de ortografía.

²⁰ Según el Libro Blanco publicado por el Ministerio de Educación en 1969, en aquel momento en torno al 10% de la población de 14 años cursaba estudios de bachillerato general y técnico, formación profesional, enseñanzas técnicas de grado medio y magisterio (MEC, 1969). En estos momentos, 71,4% de la población obtiene el certificado de estudios secundarios, un 44,3% acaba el bachillerato y un 38,6% ingresa en la Universidad (Fuente: Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2006 actualizada <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3144&area=estadisticas>).

²¹ Baudelot y Establet (1990), en Francia, refutaron este discurso en su día con datos empíricos.

Cambios en su forma de enseñar

En una perspectiva de más de treinta años que comienza con su propia experiencia de alumna de idioma extranjero, Begoña identifica algunos cambios en la forma de plantear la enseñanza y su forma de enseñar. De hecho, uno de los fenómenos de la globalización ha sido el afán por aprender otras lenguas, sobre todo el inglés. Y ha sido en este campo en el que más se ha investigado e invertido tiempo y dinero en la búsqueda de métodos efectivos de aprendizaje. Aunque hay algo que permanece que es el libro de texto.

Dentro de unas líneas básicas sí que ha habido cambios. Por ejemplo, claro, yo cuando aprendía idiomas, todavía me acuerdo cuando estaba en las monjas, aparte de la 'grammar-translation', había poco más. Luego ibas a academias y ahí venga "reading", a repetir y tal: el conductismo el "drill and kill"²². Pero luego vas viendo que hay ciertas cosas y las vas integrando, al principio de forma cuadriculada. Empiezas a cuestionarte muchas cosas según empiezas a estudiar metodología y ves, por ejemplo, la importancia del componente afectivo, y te pones a hacer alguna actividad que les implique y ves que eso hace que aparte de que les motiva les ayuda a aprender. Aunque tampoco puedes estar con el método afectivo constantemente, lo vas incluyendo. También vas viendo la inclusión de nuevas tecnologías o vas viendo que ha funcionado muy bien un tipo actividad... Vas variando un poco, quizás antes no era tan consciente. Yo siempre he aprendido de una manera muy auditiva, a mí me entra todo por el oído, por lo que tenía que estar muy atenta. Entonces, quieras que no, empiezas a reflexionar y te das cuenta de que hay el que necesita verlo todo en esquemas, el que visualiza y tal. Me refiero a los distintos estilos de aprendizaje. -"¡Ah pues bueno! voy a tener que equilibrar porque no puedo hacerlo siempre de la misma manera".

Los profesores de secundaria se suelen quejar de que el exceso de contenido les impide poner en práctica formas de enseñanza más centradas en el alumnado y en el propio proceso. Para Begoña esto también parece ser un problema.

Lo que pasa es que en bachillerato, que es mi etapa, las exigencias del programa son mayores. Nosotros en el centro tenemos un examen común para todos los cursos y no se trata de que salgan perjudicados los alumnos por la manera de aprender, de las actividades que usas. Tienen que tener unos conocimientos x y se les va a evaluar de la misma manera con un examen escrito. Bueno, tenemos varias pruebas diferentes, se valora también el proceso y todo eso, pero tú tienes que cubrir todo el currículo porque lo diseñamos entre todos y no puedes decir: -"¡Uy! como me he entretenido mucho con esto y no he llegado"... Pues no, van a tener que responder en general todos a lo mismo. Entonces tiramos mucho de libro de texto, la herramienta básica es el libro de texto, y cubrir programa y, sobretudo, ya te digo trabajando la corrección gramatical y la comprensión, la redacción y demás. Eso es lo que mas hacemos.

²² "Machacar y matar", forma utilizada por los críticos de este tipo de metodología de enseñanza para referirse a la ejercitación, al "drill and practice", "machacar y practicar".

Esto te obliga de alguna manera. Aunque cuando ya conoces al grupo más pequeño pasas a algún otro tipo de actividad e intentas compaginar y completar con otras cosas. Acabamos de elegir un nuevo libro de texto para 1º de bachillerato y este curso lo tenemos por primera vez en el de segundo. Lo elegimos porque en su momento nos pareció que se adecuaba muy bien a lo que íbamos a necesitar pero, claro, igual tienes que seguir utilizando cosas. Por ejemplo, del libro de texto anterior o tienes que ir complementando con otros materiales, eso es básico y fundamental. Eso siempre lo he ido haciendo y en eso no he ido cambiando, otra cosa es que igual das con alguna actividad que se publica nueva o que ahora a través de Internet te pasan tantas actividades que intentas buscar cosas nuevas. Pero lo primordial es el libro de texto. Lo que pasa es que se utiliza básicamente un método comunicativo intentando que los temas sean lo más actuales posible para motivarles, pero a partir de ahí, lo que es común es trabajarlo, pues si quieres que refuercen una estructura concreta, tienes que hacer una y otra vez varios ejercicios sobre lo mismo y bueno, intentar equilibrar...

Cambio en las condiciones de trabajo

En un estudio del Ministerio de Asuntos Sociales llevado a cabo en 2002, los trabajadores del sector educativo son los que tienen un nivel medio más alto de satisfacción en su trabajo. En una escala de 1 a 10, y por sectores de actividad, los trabajadores del sector educativo se sitúan en el 7,26²³. Begoña se siente satisfecha de su trabajo, además de considerar que los cambios en las condiciones que lo realiza han mejorado en los últimos años.

El gran cambio fue la época en que teníamos jornada partida y pasamos a tener jornada continua indudablemente. Yo creo para mejor, porque también los propios alumnos agradecen poder organizarse de otra manera. Cuando veo las actividades de tiempo libre que tienen algunos pobres no sé como llegan. Pero el hecho de tener la jornada continúa.... a ellos les ha podido cambiar las cosas. Para nosotros el horario lectivo semanal incluso se ha ido rebajando un poquito. Las que yo tengo son 4x4, es decir 16, más la hora de tutoría, más un desdoble que le hago a una compañera, eso son 18 horas con los alumnos en el aula. El resto del tiempo te organizas a tu aire, no tienes permanencia en el centro y eso es una ventaja increíble, pues puedes preparar tus clases o corregir en casa, lo que te permite un horario más flexible en el que puedes, por ejemplo, ir al gimnasio por la tarde, ¡que hay también que cuidar otros aspectos como el estrés! Y si ya tienes la clase preparada del día anterior, dispones de más tiempo para ti misma. En cuanto a los chavales, yo creo que les dices que tienen que volver al método de jornada partida y en principio te dirán que ni hablar y me parece que también les va bien a las familias. Normalmente los padres que trabajan tienen una jornada intensiva y al mediodía se organizan o bien dejan a los alumnos de la ESO en el comedor del centro. Y si no se puede hacer la comida en familia... pues vamos al método americano y se cena en familia, si se puede. Para mí ha sido ese el cambio más importante.

²³ <http://www.mtas.es/estadisticas/ANUARIO2002/CVT/Index.htm>.

Luego en la manera de organizarnos con los horarios en general, la planificación de departamento. Dentro de la libertad de cátedra, que tenemos indudablemente que tú intentas adaptarte a los grupos que te tocan cada año...

La única cuestión que en cierta forma ha empeorado en su caso es que:

se ha reducido el tamaño [de las aulas] y ha aumentado el número de alumnos.... Cuando yo empecé podía haber hasta 30, pero es que había etapas en que se había bajado a 20-25. Cuando estaba en Tolosa tenía entre 20-25 y también hacíamos desdobles. Ahora ha sido un poco, claro, la balanza. Antes eran aulas grandes, grupos muy numerosos, el horario un poco diferente, el número de horas que tenías por grupo era de 3, luego cuando empezamos con los desdobles eran 4. Desde aquella primera experiencia con 40, un poco cada cual de aquí y de allá, pues oye sí que ha ido cambiando realmente la cosa. A mí me parece que, hoy, tener en un 1º de bachillerato 32 alumnos en un aula para un idioma es una exageración. Pero claro, tenemos la matrícula condicionada. Los centros te mandan todos sus grupos y o van todos o no va ninguno.

Intentas adaptarte [...] Pero te encuentras con que como profesora de una asignatura que es común tienes grupos muy numerosos y aulas en las que igual no hay buena acústica y tienes que practicar un 'listening' y -“¡Hey! todo el mundo a acercarse que el trasto tiene la potencia que tiene”. Y trabajas con el grupo de desdoble todo lo más posible porque en ese sentido no tenemos, por ejemplo, un laboratorio de idiomas que te permita hacer otro tipo de actividades complementarias que son interesante. Ahora sí que está bien que para el método que estamos utilizando, estamos con un texto de Heineman, nos han dado un CD-ROM que tiene ejercicios interactivos. Se lo hemos dado a los alumnos de primero de bachillerato para que puedan hacer la práctica con el ordenador en casa. A mí, de mis grupos nadie me ha dicho que no tenga ordenador en casa cuando pregunté, o sea que para reforzar ahí tenéis ejercicios con autocorrección, así podéis ver de inmediato, o tienen ejercicios de 'listening' de pronunciación para que puedan practicar tranquilamente en casa. Así que estamos intentando aportarles ese tipo de nuevas herramientas, pero acabamos de empezar. Les he repartido el CD-ROM no hace ni dos semanas todavía habrá que ver resultados, y si realmente lo están utilizando.

De seminarios a departamentos: de la jerarquía a la autonomía

Su paso por distintos institutos y su estancia en el extranjero le han permitido a Begoña experimentar distintas formas de entender la coordinación y la supervisión de por parte de las personas responsables de seminarios o departamentos. El tema de la edad, y en algunos casos del sistema de “jerarquía” impuesta por los jefes de seminario del BUP, han configurado entornos de trabajo muy diferentes. Unas diferencias que aumentan al compararlas con la forma de “acoger” y “supervisar” al profesorado en las escuelas de EEUU:

Ha habido un poco de todo, porque como he pasado por centros diferentes también ha habido situaciones diferentes. El grupo de edad ha marcado mucho. Antes de llegar aquí con destino definitivo estuve un año en expectativa

y me tocó estar en este mismo centro donde se me dijo que no intentase hacer algo diferente porque: -“Aquí siempre nos funciona así punto”.

... Me acuerdo que acababa de llegar de Nueva York y todos sabemos que en inglés el uso puede variar entre lo que es el inglés británico y el inglés americano. Cogí una gramática americana que yo había estudiado cuando estaba fuera de la que fotocopie unas frases para poner en un examen y porque utilizaba un infinitivo con “to” en vez de con la terminación “-ing”, se me dijo: -“Esto no se puede poner en un examen es totalmente incorrecto, esos son unos bárbaros”. O sea, no tenía poder de decisión y si te decían: -“Esto no se hace”, no podías hacerlo.

Un cambio importante en estos años parece haber sido la conversión de los seminarios en departamentos.

Se produce, quizás, un cambio en el estilo de los departamentos, lo que eran entonces los seminarios ahora son los departamentos, hasta terminología ha ido cambiando con el tiempo. Yo tuve una primera experiencia en el centro que estuve en expectativa de destino en el que, como te he dicho, la jefe imponía su criterio y por mucho que tú tuvieses una opinión distinta -podían escuchártela o no-, pero la última palabra estaba siempre en manos del catedrático, y no quedaba otra. Hoy en día las cosas han ido evolucionando y, por supuesto, hay catedráticos, hay agregados, hay distintas opiniones... pero la opinión de todos es respetada, compartida y, al final, se decide democráticamente por las opciones, los materiales etc. Nadie impone nada. Yo considero que hoy en día soy mas libre. Tengo mayor libertad de cátedra. Soy mas libre para elegir, dentro de que hay que cumplir con el currículo de cada curso, hacerlo un poco con el estilo de enseñanza que mejor case con el estilo de aprendizaje de mis alumnos.

Sí, creo que es más democrática ahora. Algunos catedráticos de la vieja escuela tal vez imponían más su criterio. Nuestra catedrática y jefe de departamento actual María Eugenia Monreal, ¡chapeau!, ¡qué señora! Una profesional como la copa de un pino, siempre dispuesta a ayudarte en todo lo que puede. Es una mujer que siempre ha estado muy motivada, se ha metido aquí y allá. Ha estado en el COP²⁴ como responsable del área de inglés, eso también te facilita y te enseña...

Comienzo fortuito presente y futuro elegido

Al final de la segunda conversación le comento a Begoña que lo que emergía de su trayectoria profesional era que los cambios habían estado muy ligados a sus propias decisiones de salir, de conocer otros ambientes, de formarse más... Ella añadía, de conocer otras experiencias... Es decir, que no eran fruto de la inercia del contexto, sino que ella los buscaba y en esa búsqueda parecía haber encontrado su propio camino.

Podría resumirse en que así como empecé en la enseñanza empujada un poco por las circunstancias, hoy por hoy disfruto de lo que hago y me encanta mi profesión, y, de hecho, cuando he salido fuera para temporadas largas no he

²⁴ Centro de Orientación Pedagógica.

buscado otro tipo de trabajo, sino que he ido a hacer el mismo pero en un contexto diferente...

[En estos veintitantos años] he ido ganando en experiencia, he tenido unos alumnos encantadores que todavía te los encuentras y ves que en la relación que has mantenido con ellos no sólo has sido su profesora de inglés o su tutora, sino una persona a la que recuerdan, la mayoría, incluso con cariño, y más en una ciudad pequeña como ésta en la que tiendes a seguir viéndote. Personalmente ha sido muy gratificante y profesionalmente, a lo largo de estos años, he ido aprendiendo cantidad de cosas nuevas, he ido conociendo mucha gente, tanto en los centros por los que he ido pasando, los cursillos que he ido haciendo... He tenido cantidad de experiencias. Perder, no considero que he perdido nada en absoluto. A mí, mi trabajo me ha aportado mucho, me ha resultado de lo más gratificante. Hoy por hoy, a final de curso, hacemos chistes con los compañeros que van a jubilarse: -“¡Que envidia!”... Si nos tocase una lotería, ideal ¿no?, igual elegíamos hacer otra cosa. Pero de tener que ganarte la vida, yo, desde luego, no cambiaría mi profesión, que además me proporciona unas vacaciones en las que aprovecho para viajar y conocer gente, paisajes y culturas de las que seguir aprendiendo a nivel personal.

Referencias

- Baudelot, Christian y Establert, Roger (1990) *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- Carr, Judy F.; Herman, Nancy; Harris, Douglas E. (2005) *Creating dynamic schools through mentoring, coaching, and collaboration*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Portner, Hal (Ed.) (2005) *Teacher mentoring and induction: the state of the art and beyond*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Corea, Cristina (2004) Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Cristina Corea e Ignacio Lwkwicz Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- Dangel, Julie R (Ed.) (2006) *Research on teacher induction*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Educaiton.
- Hernández, Fernando (1990) Una psicología del viaje o cómo construimos nuestras visiones del mundo. *Revista de Occidente*, 106, pp. 115-126.
- Luna, Francisco (2002) Mesa redonda. La educación en el País Vasco. *Cuadernos de Pedagogía*, 314, pp. 86-91.
- McKenzie, Jaime (2007) Putting an End to Topical Research. *From now on. The educational technology journal*, 16/3, February. <http://www.webquest.org/>
- MEC (1969) *La educación en España: Bases de una política educativa*. Madrid: MEC.
- Monereo , Carles (Coord. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo , Carles (Coord.) (1999) *Enseñar y aprender: estrategias*. Barcelona: Praxis.
- Nieto, Sonia (2006) *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro. .
- OECD (2005) *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OECD.
- Oxford, Rebecca L. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

- Oxford, Rebecca L. (Ed.) (1996) *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Pozo, Juan I. y Monereo, Carles (Coord.) (1999) *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, María Rita; Marcelo, Carlos (1993) El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo. En J. Gairín y S. Antúnez (Coord.) *Organización escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU. Pp. 641-656
- Soler, M. Rosa (2003) *Mentoring: estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Training Club. Gestión 2000.
- Stoll, Louise y Fink, Dean (1999) *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, Louise; Fink, Dean Stoll, Fink y Earl, Lorna (2004) *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Valle, Antonio (1998) Las Estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de ciencias de la educación*, 175, pp. 319-332.
-

Agradecimientos

Queremos agradecer a José Miguel Correa, compañero de la Universidad del País Vasco, el habernos facilitado nuestro trabajo al ponernos en contacto con Begoña Martínez.