

¿Cómo lo hago en clase?

Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras

(How do I develop in class? A look at the didactical action from the viewpoint and the reflective practice for training teachers)

Masgrau Juanola, Mariona; Falgàs Isern, Margarida
Univ. de Girona. Fac. d'Educació i Psicologia. Campus Barri Vell.
Plaça Sant Domènec, 9. 17071 Girona
margarida.falgas@udg.edu ; mariona.masgrau@udg.edu

Recep.: 11.01.2013

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 97-137] Acep.: 06.09.2013

Nuestra investigación analiza las reflexiones instrumentadas de estudiantes de Educación sobre sus prácticums en las escuelas, y también sobre una actividad del módulo de Aprendizaje de la Lengua y la Lectoescritura de Educación Infantil. El objetivo es dotar a las futuras maestras de estrategias de análisis para provocar una autoconfrontación y una reflexión efectiva de su práctica docente. La metodología de trabajo se basa en la práctica reflexiva y las metodologías clínicas de la investigación didáctica.

Palabras Clave: Autoconfrontación. Metodologías clínicas. Práctica reflexiva. Gestos del profesor. Transposición didáctica. Acción docente. Grabaciones audiovisuales. Análisis de prácticas docentes. Aprendizaje realista.

Gure ikerketak aztertzen ditu Haur Hezkuntzako ikasleek egiten dituzten hausnarketa instrumentatuak, bai praktika garaian, bai Hizkuntzan eta Irakurketa-idazketaren ikaskuntzan. Helburua zera da: etorkizuneko maistrei analisi-estrategiak ematea autokonfrontazioa eta beren praktikari buruzko hausnarketa eraginkorra sustatzeko. Lanaren metodologia praktika gogoetatsuan eta metodologia klinikoetan oinarritzen da.

Giltza-Hitzak: Autokonfrontazioa. Metodologia klinikoak. Praktika gogoetatsua. Ikaslearen keinuak. Transposizio didaktikoa. Irakaslearen jarduera. Ikus-entzunezko grabazioak. Irakaslearen praktikaren analisia. Ikaskuntza errealista.

Notre recherche analyse les réflexions instrumentées d'étudiants de l'Enseignement sur les stages dans les écoles, et aussi sur une activité du module d'Apprentissage de la Langue et la Lectoécriture de l'Enseignement Primaire. L'objectif est de doter les futurs enseignants de stratégies d'analyses pour provoquer une auto-confrontation et une réflexion effective de leur pratique d'enseignant. La méthode de travail se base dans la pratique réflexive et les méthodologies cliniques de la recherche didactique.

Mots-Clés: Auto-confrontation. Méthodologies cliniques. Pratique réflexive. Gestes du professeur. Transposition didactique. Action enseignante. Enregistrements audiovisuels. Analyse de stages d'enseignants. Apprentissage réaliste.

1. INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ MUEVE NUESTRA INVESTIGACIÓN?

La investigación que presentamos a continuación se inicia en 2007-08, un curso en que dedicamos muchos esfuerzos a que las futuras maestras¹ fueran conscientes de la importancia de planificar *a priori* sus intervenciones en el aula y adquirieran las herramientas adecuadas para hacerlo; también promovimos el sentido crítico y la autoevaluación *a posteriori* a través de los diarios de campo y los cuestionarios; pero nos dimos cuenta que no estábamos atendiendo el análisis de la acción didáctica *ad hoc* con suficiente rigor ni con los instrumentos adecuados.

Por otro lado, vimos también, a través de los trabajos del prácticum, que las reflexiones posteriores de los estudiantes sobre sus intervenciones a menudo eran de carácter global y marcadamente subjetivas (de tono intimista): muchas se centraban en su evolución madurativa a lo largo del curso, señalaban el cambio de concepción que había supuesto la práctica docente con respecto a sus construcciones teóricas iniciales (sin entrar en detalle), y explicaban el descubrimiento de las capacidades de los niños y niñas en las distintas etapas. Este es un ejemplo de la autoevaluación de la estudiante V., del curso 2005-06, extraído de su memoria del prácticum de final de carrera:

Per suposat he crescut en experiència i formació professional. A través del dia a dia amb els infants, he aconseguit veure realitats molt diferents, els he vist "canviar" durant tot un any i per suposat, s'han creat forts lligams entre ells i jo. El contacte amb ells m'ha permès veure la part més màgica i entranyable de l'educació i aprendre la realitat de l'escola bressol i les característiques més rellevants de Primer Cicle d'Educació Infantil.

[Por supuesto he crecido en experiencia y formación profesional. Mediante el día a día con los niños y niñas he conseguido ver realidades muy distintas, los he visto "cambiar" durante todo un año y por supuesto se ha creado fuertes vínculos entre ellos y yo. El contacto con ellos me ha permitido ver la parte más mágica y entrañable de la educación y aprender la realidad del jardín de infancia y las características más relevantes del Primer Ciclo de Educación Infantil.]

Así pues, la autoevaluación no se sustentaba propiamente en la práctica, en los intercambios comunicativos con los alumnos en el aula, ya que no les estábamos proporcionando la metodología adecuada para recogerla ni para analizarla². En consecuencia, el hecho de que las apreciaciones posteriores de las estudiantes fueran genéricas dificultaba que revirtieran en la mejora y la transformación de sus prácticas docentes. La autoevaluación, pues, se convertía en un ejercicio que acababa en él mismo (y que probablemente se dejaba de hacer al abandonar la fa-

1. Utilizamos el femenino plural para designar las estudiantes (o futuras maestras) participantes en la investigación, ya que casi todos fueron chicas; el masculino se utiliza sólo de forma genérica.

2. A excepción del diario de campo, que permite estilos y niveles de profundidad de análisis muy variados. Los estudiantes que lo llevaban a cabo regularmente con dedicación, y lo utilizaban como medio de intercambio con los tutores de la facultad, sí les servía para hacer análisis de profundidad.

cultad) y no conseguíamos que se entendiera como una estrategia para mejorar como docentes, a través de la reflexión y la reelaboración de la experiencia³.

Por eso, nos pareció muy necesario proporcionar instrumentos de análisis que provocaran una autoconfrontación instrumentada y enriquecedora de las estudiantes de Maestras de Educación Infantil y Primaria con su práctica docente. Por un lado esto les permitiría mejorar su competencia comunicativa docente, y por otro, podrían cambiar la concepción de la acción didáctica que intuíamos que tenían muchas de ellas. A menudo valoraban si una sesión había ido “bien” o “mal” –o si su actuación “había sido la adecuada”– en base al comportamiento de los alumnos de Infantil o Primaria. Por lo contrario, queríamos que la concibieran como un proceso interactivo alumnado-docente-saberes, fuertemente condicionado por el contexto, en el que los aprendizajes se elaboran de formas genuinas, diversas y hasta cierto punto imprevisibles.

2. NUESTRA PROPUESTA FORMATIVA Y LA INVESTIGACIÓN DERIVADA

2.1. ¿Qué nos propusimos? Objetivos

Con estas motivaciones, iniciamos en el curso 2008-09 una prueba piloto que consistió en adaptar algunas aportaciones de las teorías y metodologías emergentes de investigación en didácticas para que sirvieran a las estudiantes de prácticum para profundizar en el análisis de las propias intervenciones docentes. Nos centramos sobre todo en las metodologías clínicas (Rickenmann, Dolz, et al., 2006) y la teoría de la acción didáctica (Sensevy, 2007) procedentes del ámbito francófono⁴.

Nos propusimos potenciar dos de las tres competencias que se deben potenciar en el prácticum de los estudios de Educación Infantil y Primaria, en los centros educativos: la actuación profesional en el aula (animar, gestionar y evaluar situaciones de aprendizaje) y el diseño y aplicación de proyectos de investigación e innovación relacionados con la escuela o el aula. Estas competencias se concretan en objetivos de aprendizaje tales como: gestionar y regular la comunicación con y entre el grupo para construir y mantener una situación de aprendizaje o valorar críticamente el desarrollo de las situaciones de aprendizaje y las competencias profesionales propias (Calbó (Coord.), 2009). De este modo, nuestra propuesta, tenía que ayudar a las estudiantes a profundizar en el análisis de sus

3. La estudiante V., por ejemplo, hizo tres únicas propuestas para mejorar sus intervenciones como docente: ser capaz de aumentar la colaboración e implicación de otras maestras y del centro en los proyectos que ella propusiera; dedicar más tiempo a estos proyectos; y exigirse más autoformación en relación al tema que había tratado en su proyecto (las emociones y la educación sentimental en Educación Infantil).

4. Conocimos estas teorías y metodologías a través de los profesores René Rickenmann y Joaquim Dolz (Université de Genève), los cuales impartieron distintos seminarios en la Universitat de Girona en el 2006 y el 2007, los cuales fueron promovidos y organizados por el grupo de investigación Grepai.

intervenciones con el fin de mejorarlas, y al mismo tiempo, iniciarlas en el uso de metodologías de investigación didáctica, un aspecto que aportaba un valor añadido muy relevante.

Así pues, los objetivos específicos que nos proponíamos con este proyecto de innovación docente, centrado en sus inicios en el prácticum, eran los siguientes:

- Ser capaces de analizar la propia acción didáctica desde una distancia crítica, constructiva y constructivista.
- Fomentar la reflexión sobre la práctica docente de modo que las estudiantes la conciban como una dinámica imprescindible e inherente a su futura profesión.
- Introducir a las participantes en las metodologías clínicas para que tengan unas primeras herramientas de investigación en didácticas.

2.2. Participantes en el proyecto y grupos de análisis

Las primeras participantes en esta investigación fueron exclusivamente estudiantes de tercer curso en prácticas de las especialidades de Educación Infantil y Primaria; también participaron dos estudiantes de la especialidad de Lengua Extranjera y una de Educación Física. A excepción de las estudiantes del curso 2011-12, todas habían seguido los antiguos planes de estudio y por tanto estaban en el último curso de la carrera. El número de participantes de cada año dependía directamente de la cantidad de estudiantes que debíamos tutorizar las responsables de la investigación: éste es el motivo por el cual las cifras varían tanto de un año al otro. Participaron en el proyecto como tutoras de prácticum de la Facultad e investigadores en distintas fases las profesoras Mariona Masgrau, Montserrat Calbó y Margarida Falgàs. Si bien la tarea que proponíamos a las estudiantes para esta investigación se integraba en la memoria final del prácticum, no era obligatoria; no obstante, todas las estudiantes decidieron hacerla salvo dos, las cuales no llegaron a completar los análisis de sus intervenciones por cuestiones ajenas a la investigación (problemas de salud y abandono de los estudios).

Figura 1. Estudiantes que participaron en la investigación

Grupo de análisis	Curso	Estudiantes	Curso del grupo-clase donde hicieron su prácticum	Centro de prácticum
1	2008-09	Estudiante 1 de 3º de EI Estudiante 2 de 3º de EI Estudiante 3 de 3º de EI Estudiante 4 de 3º de EP Estudiante 5 de 3º de EP	Jardín de Infancia 2 E. Infantil 3 años E.I. 5 años 1º de Primaria 2º de Primaria	Escuela Infantil La Balca (Banyoles) CEIP La Draga (Banyoles) CEIP La Draga (Banyoles) CEIP La Draga (Banyoles) CEIP La Draga (Banyoles)
2	2009-10	Estudiante 6 de 3º de EI Estudiante 7 de 3º de EP Estudiante 8 de 3º de EP Estudiante 9 de 3º de EP Estudiante 10 de 3º de Lengua Extranjera	E.I. 5 años Ciclo Inicial Ciclo Medio E.I. 3 años Todos los cursos	CEIP Can Puig (Banyoles) Escuela Rural Montpalau (Argelaguer) Escuela Rural Montpalau (Argelaguer) CEIP Alzines Balladores (St. F. Buixalleu) ZER Tramuntana (Camallera)
3	2010-11	Estudiante 11 de 3º de EP Estudiante 12 de 3º de EP Estudiante 13 de 3º de EI Estudiante 14 de 3º de EP Estudiante 15 de 3º de EP Estudiante 16 de 3º de EP Estudiante 17 de 3º de EP Estudiante 18 de 3º de EP Estudiante 19 de 3º de EP Estudiante 20 de 3º de EI Estudiante 21 de 3º de Educación Física Estudiante 22 de Lengua Extranjera	E.I. 5 años 5º de Primaria Jardín de Infancia 2 2º de Primaria 3º de Primaria 1º de Primaria 3º de Primaria 4º de Primaria Ciclo Inicial E.I. 3 años Todos los cursos Todos los cursos	CEIP Mossèn Baldiri Reixach (Banyoles) CEIP Mossèn Baldiri Reixach (Banyoles) Escuela Infantil La Balca (Banyoles) Escola de Bordils Escola de Bordils CEIP Santa Margarida (Quart) CEIP Santa Margarida (Quart) CEIP Santa Margarida (Quart) Escuela Rural Montpalau (Argelaguer) CEIP Verd (Girona) CEIP Montfalgars (Girona) CEIP Montfalgars (Girona)

Grupo de análisis	Curso	Estudiantes	Curso del grupo-clase donde hicieron su prácticum	Centro de prácticum
4	2011-12	Estudiante 23 de EP Estudiante 24 de EP Estudiante 25 de EI	3º de EP 3º de EP Jardín de Infancia 1-2	CEIP La Draga (Banyoles) CEIP La Draga (Banyoles) Escuela Infantil Les Baldufes (Camós)
5	2011-12	84 estudiantes del módulo Aprendizaje de lenguas y Lectoescritura de 3º de Educación Infantil	Aulas de Educación Infantil	Por grupos de tres o cuatro personas, eligieron centros con un alto porcentaje de alumnos no catalanohablantes.

A partir de 2011-12, se empezó a desplegar el tercer curso de los nuevos planes de estudios del Grado de Maestro, y el prácticum se replanteó por completo, recogiendo, en parte, las aportaciones de nuestras investigaciones e incorporando también las metodologías de la práctica reflexiva. Actualmente, nuestras estudiantes de tercer y cuarto curso participan en seminarios sobre investigación didáctica y práctica reflexiva, en los cuales se introducen también las metodologías clínicas. No obstante, la observación y el análisis de la acción didáctica no se hace ya de un modo tan sistemático como se había hecho hasta el curso 2010-11, sino que se integra en otras prácticas como el diario de campo; así pues, se concreta de muchas maneras que son difíciles de comparar de un modo sistemático.

A pesar de todo, no quisimos renunciar a continuar indagando qué beneficios podía aportar la incorporación de las metodologías clínicas en la formación del profesorado y por ello decidimos diseñar una práctica dentro de un módulo del tercer curso de Educación Infantil que exigiera su uso. Ésta consistió en planificar y llevar a cabo la narración de un cuento en una escuela, concretamente en una aula de Educación Infantil con un alto porcentaje de alumnos no catalanohablantes: esta intervención tenía que ser planificada previamente, y grabada y analizada *a posteriori*. Así pues, las ochenta y cuatro participantes en el módulo Aprendizaje de Lenguas y lectoescritura constituyeron un quinto grupo de análisis muy distinto pero también muy interesante. Hay que destacar dos variables importantes en este quinto grupo de análisis: la primera es que trabajaron en grupos de tres o cuatro estudiantes, con lo cual se potenció la autoconfrontación cruzada (Rickenmann, 2013). Así, cada estudiante analizaba sus intervenciones y reforzaba sus apreciaciones con las del resto de compañeras. Este modo de trabajar implica la creación de una comunidad profesional de aprendizaje (Molina, 2003), donde se configura el desarrollo profesional vinculado directamente a la práctica. La otra variable es que esta práctica no tuvo lugar durante un periodo de prácticas sino que consistió en una intervención puntual en un grupo-clase prácticamente desconocido por las estudiantes (un factor que también hay que tener en cuenta a

la hora de analizar el tipo de interacciones que establecieron las estudiantes con los niños y niñas).

2.3. Protocolo de la investigación: ¿Cómo trabajaron los alumnos? ¿Qué evidencias recogimos para nuestra investigación?

Durante el curso 2008-09, empezamos a diseñar una metodología que ayudara a las estudiantes a reflexionar sobre la práctica en el aula de un modo más efectivo a partir de la grabación de una o varias sesiones. Queríamos tener en cuenta no sólo los datos “introspectivos” que se recogen mediante distintas escrituras de soporte (anotaciones de campo, informes de clase, diarios, etc.), sino también datos más directamente observables y hasta cierto punto objetivos (como son las grabaciones), que, junto con los primeros, permitieran describir y reflexionar sobre los comportamientos y los fenómenos de aula, que de otro modo podrían pasar desapercibidos.

Pedimos a las estudiantes que grabaran una o más sesiones completas, planificadas y llevadas a cabo por ellas mismas durante el prácticum. En algunas ocasiones fue la tutora de la facultad quien acudió al centro y grabó una sesión completa de sus estudiantes. En muchos casos, en que se hacía cargo la estudiante de la grabación, nos encontramos con vídeos parciales de la sesión, los cuales a menudo empezaban en el momento en que la practicante tomaba la palabra como docente y terminaban cuando completaba su intervención. Nos costó hacer entender a las estudiantes que también interesaban las estrategias para iniciar la sesión y empezar a motivar a los alumnos (ya que incidían directamente en la definición de la actividad) y el modo de acabarlas, ya que en ellas se podían observar por completo las formas de institucionalización.

Paralelamente les propusimos que leyeran el artículo de René Rickenmann (2006) “Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia” y, en sesiones de tutoría conjunta, se debatió su contenido para extraer los conceptos que podían sernos útiles para nuestros objetivos. Se escogieron los siguientes: *procesos cronogenéticos, mesogenéticos y topogenéticos, planificación, gestos de los profesores, devolución y regulación*. Entre todo el grupo se apuntó una primera definición que luego cada estudiante acabó de perfilar de forma individual para la memoria final de prácticum.

A partir de aquí, entre todas las estudiantes, se diseñó un dispositivo de análisis, que tenía que servirles para relacionar, de forma reflexiva, fragmentos de su grabación con los conceptos definidos: se optó por trabajar con tablas, organizadas del siguiente modo:

1ª columna – ¿Qué observamos?: en esta columna situaban los conceptos de análisis que habían seleccionado del artículo de Rickenmann (2006) y los definían de forma sintética y funcional.

2ª columna – *Transcripción de un fragmento significativo*: aquí situaban la transcripción de un fragmento de la grabación que consideraran interesante analizar, respecto al concepto escogido.

3ª columna – *Observaciones*: en esta columna reflexionaban sobre el fragmento escogido en relación con el concepto de análisis.

Como vemos, este modo de trabajar se basa en el método de la sinopsis descrito por Schneuwly, Dolz y Ronveaux (2005) pero con notables modificaciones. Al tratarse de un trabajo voluntario, no osamos pedir a las estudiantes que transcribieran íntegramente la sesión y optamos por una solución que también tuvo sus ventajas. Las practicantes debían escoger los fragmentos de su intervención que les parecieran interesantes según distintos criterios: porqué no los habían sabido resolver de un modo satisfactorio, porqué cuando los visualizaban les resultaban movilizados, o porqué, quizás, les parecía que habían sido momentos especialmente intensos, grandes oportunidades para activar aprendizajes significativos. Esta selección de fragmentos se hacía siempre teniendo presentes los conceptos propios de las metodologías clínicas definidos previamente y a partir de aquí se trataba de hacer explícito lo que les había llamado la atención de un modo implícito.

En el curso 2009-10, revisando la experiencia del año anterior, propusimos leer de nuevo el artículo de Rickenmann (2006) pero añadimos también otra lectura de Sensevy (2007) sobre la teoría de la acción didáctica conjunta: “Categorías para describir y comprender la acción didáctica”⁵.

A partir de estas dos fuentes bibliográficas, los conceptos centrales de análisis elegidos por las estudiantes pasaron a ser los gestos profesionales de *definición*, *regulación*, *devolución* e *institucionalización*. Creemos que estos términos son muy adecuados para hacer una reflexión *ad hoc* a partir de las grabaciones, lo que hemos llamado el “enfoque micro de la autoevaluación”. También se invitó a las futuras maestras a reflexionar sobre los procesos cronogénéticos, mesogénéticos y topogénéticos pero la mayoría de estudiantes únicamente consideraron observable en las grabaciones los procesos cronogénéticos; los procesos mesogénéticos y topogénéticos en general les eran más difíciles de comprender. Estos conceptos los abordaron muy genéricamente en un segundo nivel de análisis, de enfoque macro, que propusimos a partir de este segundo año (*post hoc*): en éste las alumnas reflexionaban sobre su evolución como maestras a lo largo del prácticum y se planteaban los cambios de concepciones que habían hecho respecto a la práctica docente. Combinábamos pues, un análisis y reflexión micro de la acción docente a partir de las metodologías clínicas y un enfoque macro, basado, a su vez, en el análisis micro y en las percepciones e impresiones globales. Este enfoque macro incluía también impresiones más íntimas y emocionales, propuestas de mejora, dificultades personales a superar, etc., tal y como se venía haciendo en las memorias de prácticum anteriores al 2008, pero sin duda las aportaciones de este apartado ganaron en solidez y utilidad, ya que supusie-

5. En los seminarios actuales de práctica reflexiva e investigación didáctica se trabaja también el artículo de Esteve (2006). Instruments d'observació.

ron al mismo tiempo una mirada de recorrido y unas conclusiones globales sobre observaciones puntuales.

En los años siguientes, la experiencia prosiguió del mismo modo sin introducir cambios relevantes. Nos encontramos con tres estudiantes que prefirieron reflejar su análisis de un modo más narrativo, en vez de organizarlo por tablas, pero curiosamente en estas ocasiones los resultados fueron más divagatorios, incurrían en reflexiones generales poco arraigadas a la observación de la práctica. Las aportaciones más interesantes derivaban a menudo de la transcripción y comentario de un fragmento preciso sirviéndose de un concepto de análisis que propiciaba una mirada en profundidad. Una variable destacada en el modo de organización del análisis fue el del estudiante 12, el cual tenía un buen dominio de las nuevas tecnologías. En el curso 2010-11 les dimos la oportunidad de presentar la memoria final a partir de un portafolio digital de la plataforma Eduportfolio (<http://eduportfolio.org/>) y este estudiante organizó su reflexión a partir de una presentación en diapositivas: en cada una de ellas, definía un concepto, incrustaba un fragmento de video relacionado con él y hacía la reflexión pertinente: se trató sin duda de una hábil sustitución de la transcripción, que permitió el mismo grado de análisis.

Por otro lado, algunas practicantes que leyeron detenidamente la bibliografía recomendada se animaron a introducir algún otro concepto que les llamó la atención o que habíamos comentado en clase. Éste es el caso de la estudiante 15, que analizó un intercambio con los alumnos a partir del concepto de *reticencia* insinuado por Sensevy (2007). En su caso, en una primera columna situó el concepto *reticencia* pero no lo definió, y en la segunda combinó la transcripción y el comentario del fragmento.

He observat en més d'una ocasió que em reservava de fer explícit algun coneixement (saber) per tal que l'alumnat pogués desenvolupar les seves estratègies per arribar a adquirir-lo. L'exemple és clar:

- Per què les peces surten negres del forn? – diu la Hafsa.
- Això és una cosa, Hafsa, que tots els terrissers ens van explicar molt bé. Segur que hi ha algun company que t'ho explicarà. Qui li sap explicar això a la Hafsa? – pregunto jo.

En aquest cas, jo no faig cap reflexió que susciti la resposta que vol obtenir la Hafsa, però desvio la pregunta a la resta de la classe.

- Jo me'n recordo. Els terrissers ens van dir que perquè les peces fossin negres, han de tancar el forn i el tenien a una temperatura de 1000° C – diu en Joel.

Considero que és una manera de fer veure als alumnes que no tot el coneixement recau sobre mi, ells també han après moltes coses que poden compartir amb els altres. Avui el coneixement es comparteix i s'alimenta amb les aportacions de tots i de totes, el mestre ja no és l'única font d'informació que hi ha dins l'aula.

[He observado en más de una ocasión que evitaba hacer explícito algún conocimiento (saber) para que el alumnado pudiera desarrollar sus estrategias para llegar a adquirirlo. El ejemplo es claro:

- ¿Por qué las piezas salen negras del horno? – pregunta Hafsa.
- Ésta es una cosa, Hafsa, que todos los alfareros nos contaron muy bien. Seguro que hay algún compañero que te lo podrá explicar. ¿Quién sabe explicar esto a Hafsa? – pregunto yo.

En este caso, yo no hago ninguna reflexión que suscite la respuesta que quiere obtener Hafsa, pero desvío la pregunta hacia el resto de la clase.

- Yo me acuerdo. Los alfareros nos contaron que, para que las piezas fueran negras, tenían que cerrar el horno y tenerlo a una temperatura de 1.000° C – dice Joel.

Considero que es una manera de hacer ver a los alumnos que no todo el conocimiento recae sobre mí, ellos también han aprendido muchas cosas que pueden compartir con los otros. Hoy el conocimiento se comparte y se alimenta con las aportaciones de todos y todas; el maestro ya no es la única fuente de información que hay dentro del aula.]

El quinto grupo de análisis, por su idiosincrasia, siguió un método de trabajo distinto. Estas estudiantes asistían a un módulo anual con clases semanales, y además paralelamente estaban recibiendo formación sobre práctica reflexiva. Entendemos que el aprendizaje académico de los futuros maestros pasa por la reconstrucción de sus experiencias prácticas y por ello hay que plantearles tareas de campo que se deban analizar y hacer un contraste reflexivo. Por ello, la actividad que les propusimos sobre didáctica de la adquisición de una nueva lengua en Educación Infantil dirigida a alumnado no catalanohablante partía de la práctica. La llamamos “Intervención docente para favorecer la comprensión y la expresión en una nueva lengua a partir de la narración de un cuento”, y tenía como objetivo principal la reflexión: se trataba de crear un contexto y un formato de actuación con el cual la maestra y los alumnos compartieran significados que les permitieran comprender y actuar, escuchar y hablar. La tarea consistió en preparar la narración de un cuento de modo que su comprensión fuera muy asequible para alumnos que no hablaban el catalán, y así favorecer la posibilidad de iniciar un diálogo con ellos. Siguió estas fases:

- Planificación. Primero hicieron un análisis lingüístico del cuento para hacerle las adaptaciones necesarias: adecuar el léxico, preparar soportes gráficos o visuales, focos expresivos verbales o gestuales, etc., con la finalidad de aproximar la historia a los oyentes-participantes. Planificaron también la dinámica del aula y su puesta en escena, a partir del modelo de la escucha activa, que propone hacer intervenciones antes, durante y después de la narración del cuento (y que se trata de una adaptación del modelo propuesto de escucha estructurada por Choate y Rakes (1989)⁶.

6. Previamente las estudiantes habían contado cuentos en clase con materiales facilitados por las maestras y los habíamos analizado. Las profesoras también contaron algún cuento como ejemplo, incidiendo en la necesidad de saber adecuarlos a alumnos que están aprendiendo la lengua vehicular de la escuela, saber elegir la historia adecuada: insistimos en que innovaran, se atrevieran a elegir publicaciones actuales, más allá del elenco de cuentos populares. A partir de aquí, se formularon las observaciones y los interrogantes para poder elaborar su propuesta práctica.

- Puesta en escena y grabación. Las estudiantes fueron a contar el cuento en un aula con los requisitos indicados. Esto les supuso visitar el centro, conocer a las maestras y pactar su intervención, conocer a los alumnos y sumergirse en un contexto que para muchas era nuevo; una experiencia muy gratificante para todas ellas. No todas las integrantes del grupo tenían que contar el cuento propiamente: si lo preferían, alguna de ellas podía encargarse de aspectos de atrezzo o soporte a la narradora⁷.
- Análisis reflexivo. Finalmente, tenían que contrastar la preparación con la puesta en escena a partir de la bibliografía que les sugerimos y comentamos en clase. En esta ocasión, a los dos artículos ya citados de Rickenmann (2006) y Sensevy (2007), le añadimos también una comunicación de las autoras sobre el mismo tema (Masgrau, Falgàs, 2012) Todo ello debía ayudarlas a discernir los momentos de más interés de sus grabaciones y analizar los propios gestos como profesoras, en una dinámica similar a la que se siguió con los grupos de análisis anteriores: Se observaron los recursos que utilizaban ellas y la maestra, se analizaron, concretaron y clasificaron; los relacionaron con experiencias y conocimientos previos y de los compañeros; y se creó un nuevo discurso teórico compartido. La mayoría de grupos sistematizó esta información a partir de tablas similares a las de años anteriores y muchos también incorporaron un análisis macro, con apreciaciones globales, impresiones más subjetivas y propuestas de mejora.

Esta actividad parte de la necesidad de intervenir desde el andamiaje, acompañamiento y modelaje en el diseño de una actividad (Ruiz, 2000; Coelho, 2005). Nuestro objetivo final, tomando como punto de partida las propias experiencias y la reflexión sobre las mismas (Alsina y Esteve, 2010), es conseguir la autonomía que proporciona la capacidad de autoregulación, la cual debe permitir transformar la teoría en acción.

El objeto de focalización de esta investigación lo conforman básicamente las observaciones micro. Para ello, nos servimos de las memorias finales del prácticum (para analizar los cuatro primeros grupos) y de los trabajos realizados por las estudiantes (para el análisis del quinto grupo). Pero es importante comentar que las observaciones macro también se tuvieron en cuenta y fueron, en comparación a otros trabajos similares, más claras y precisas, sobre todo las propuestas de mejora generales fueron más concretas y realistas e incidían básicamente en la actuación didáctica.

7. Paralelamente, se trabajaron artículos sobre la mediación de la comprensión y la expresión oral, se debatió la inmersión lingüística en Cataluña y se proporcionó material para mejorar sus recursos expresivos a la hora de contar cuentos (Bryan, 1996, et al.).

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA Y DE LA INVESTIGACIÓN DERIVADA

3.1. Las teorías y metodologías emergentes en investigación didáctica: una oportunidad de mejora para la formación inicial del profesorado

Desde nuestra facultad hemos seguido la emergencia de las nuevas metodologías y teorías didácticas que focalizan la investigación en la acción didáctica en el aula y en los gestos docentes. Estos enfoques abandonan la prescripción en didácticas y apuestan por la observación, descripción y análisis de lo que sucede efectivamente en el aula, ya que consideran que los gestos del profesorado pueden ser fuente de saber didáctico (el investigador se sitúa en el mismo rango que el docente, y en muchos casos son una misma figura); también se considera que la transposición didáctica *in situ* es un proceso de valor, ya que los objetos del saber se reelaboran o aprenden mediante la interrelación maestro-alumno. Los procesos didácticos, pues, se conciben como procesos comunicativos complejos y singulares; así, el análisis de las propias intervenciones puede ayudar al docente a ser más perspicaz en futuras situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Nos interesaron sobre todo la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1998), la teoría antropológica de la didáctica y la conceptualización previa de la transposición didáctica (Chevallard, 1985), la teoría de la acción didáctica (Sensevy, 2007), las metodologías clínicas (Rickenmann, 2006) y de las didácticas comparadas (Leutenegger, Juanola, 2011), y la práctica reflexiva (Alsina, Esteve, 2010). Nuestro grupo de investigación Grepai se ha ocupado de adaptarlas e introducir las a nuestras líneas de investigación. En muchos casos, no ha sido una tarea fácil, ya que aportaciones tan interesantes como las de la teoría de las situaciones didácticas se centran sobre todo en la didáctica de las matemáticas, pero sin duda muchas de sus contribuciones son extrapolables a otras disciplinas. Continuamos trabajando en esta modelización para que sean aplicables a las didácticas de las humanidades, en la línea iniciada por la Université de Genève, y también para tener más en cuenta la diversidad de alumnado a la hora de abordar la tríada profesor-maestro-alumnos y la fuerte influencia del contexto (Juanola, 2012). Para ello, nos han sido también de gran utilidad las aportaciones de Radford-Hernández (2012) y su teoría de la objetivación, las cuales suponen una mirada crítica a estos enfoques de investigación. Radford-Hernández considera claves los factores socioculturales como condicionantes de los objetos de saber y de su modelaje por parte de profesores y alumnado. Los nuevos paradigmas socioculturales que defiende éste y otros autores sostienen que el saber es generado por los individuos en el transcurso de las prácticas sociales constituidas históricamente y culturalmente; también considera que la producción de saber es una forma cultural de pensamiento, intrincado en una realidad material y simbólica, la cual proporciona las bases para interpretar y transformar el mundo y las concepciones que nos hacemos de él. Ante esta realidad dinámica, se adoptan métodos interpretativos etnográficos que eviten analizar la tríada didáctica profesor-alumnos-objetos de saber de forma aislada respecto a su sociedad y cultura. Todos estos paradigmas, los concebimos como concreciones de valor de los métodos de la investigación-acción, los cuales articulan la investigación, la acción y la formación,

mediante la observación y análisis de la práctica y su confrontación con referentes teóricos, con el fin de que la acción didáctica sea siempre transformadora e innovadora.

Todo este empeño de renovación investigadora tenía que reflejarse de algún modo en nuestra labor docente, siguiendo los postulados de la investigación-acción. Así pues, las estudiantes de Educación Infantil y Primaria tenían que beneficiarse de nuestras reflexiones, aprovechando que la diplomatura de Magisterio se convertía en un grado. Era la ocasión para convertir las futuras maestras también en investigadoras potenciales, incorporar este nuevo reto a los estudios, ya que creemos que puede ayudarles a tener una concepción más dinámica de su profesión. Elegimos empezar por las metodologías clínicas, la teoría de la situación didáctica y la práctica reflexiva.

3.1.1. Les metodologies clíniques

Para nuestros objetivos, nos interesó esta metodología, por su carácter instrumental, porque analiza la agudeza o ingenio didáctico, lo que sucede efectivamente en clase. También consideramos de gran interés su preocupación por articular la formación teórica y práctica, dos ámbitos que nunca están lo suficientemente cohesionados en la formación del profesorado: “Se trata así de un vaivén dialéctico entre los procesos de teorización, los procesos de ajuste metodológico y la evolución misma, histórico-culturalmente dinámica, de las realidades escolares estudiadas.” (Rickenmann, 2013). En este sentido, sus aportaciones se han centrado sobre todo en proporcionar herramientas concretas y específicas para llevar a cabo investigaciones empíricas sobre las didácticas escolares⁸. A grandes rasgos, los estadios que proponen las metodologías clínicas en la investigación didáctica son:

1. La grabación de imagen y sonido y su transcripción, mediante los métodos de la sinopsis (Schneuwly, Dolz, 1998; Ronveaux, 2005) o la transcripción:

Análisis 1: Descripción de la estructura general de la actividad en fases y tareas de enseñanza-aprendizaje.

Análisis 2: Identificación y codificación de los fenómenos didácticos, a partir de los observables escritos (interacciones verbales, posturas y gestos del profesor, acciones sobre el medio).

Análisis 3: Articulación de estos fenómenos en una descripción de los procesos didácticos mesogenéticos (génesis y evolución del medio didáctico), topogenéticos (roles de docentes y de alumnos en el medio didáctico, las posturas de aprendizaje) y cronogenéticos (la gestión del tiempo didáctico, entendiendo que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es una progresión); y descripción de la evolución durante la actividad (Rickenmann, 2006).

8. Además, las metodologías clínicas tienen ya una larga tradición en la formación inicial de profesorado en la Université de Genève (Rickenmann, 2006, et al.).

2. El análisis *a priori*, constituido por cuatro fases: (a) Análisis previo de las condiciones de enseñanza de un determinado objeto de saber. (b) Producción de una ingeniería (situación didáctica) con un análisis *a priori* de la situación que detecte las variables de estudio, sobre todo en relación al comportamiento epistémico de los sujetos observados. (c) La experimentación en una situación natural manipulada. (d) La validación interna basada en un análisis *a posteriori* de los datos obtenidos (Rickenmann, 2013).
3. Las entrevistas (en la que se invita a los actores a explicitar lo implícito, a “construir un análisis de tipo fenomenológico (la realidad tal como aparece en el actor), invitando al entrevistado a verbalizar, comentándolo a través del Diálogo con el entrevistador, el relato de una situación concreta efectivamente vivida” (Rickenmann, 2013).
4. Las autoconfrontaciones: Sesiones de intercambio que consisten en que el docente filmado vea las grabaciones junto con el investigador (autoconfrontación) o con otro participante en la investigación (autoconfrontación cruzada); el actor hace una lectura comentada y dialogada de la su intervención y objetiva algunos elementos implícitos relativos a la planificación, a la gestión del grupo, etc.

Los cambios que hemos hecho en este protocolo son evidentes y responden básicamente a la necesidad de simplificar el proceso para que sea útil para instrumentar una primera experiencia investigadora durante la formación universitaria: las entrevistas se dejaron de lado, ya que el sujeto analizado es también el analista o forma parte del grupo de analistas. El análisis *a priori* se redujo a un análisis de contexto y se descartó la detección de variables de estudio apriorísticas, en parte por su dificultad, y en parte también porque no nos parece muy viable establecer previamente unas variables cuando lo que se observa son sesiones didácticas relacionadas con las humanidades.

Finalmente, cabe remarcar el carácter descriptivo y no evaluativo de las metodologías clínicas: no se trata en ningún caso de constatar si lo que se observa constituye una buena o mala práctica sino de comprender la lógica interna de las decisiones del profesor en su contexto y las consecuencias derivadas en la construcción de los aprendizajes (Rickenmann, 2013). Transmitir esta filosofía intrínseca de las metodologías clínicas quedó como una asignatura pendiente de nuestro proyecto: nuestras estudiantes a menudo no podían evitar concluir sus reflexiones con una valoración positiva o negativa respecto a su intervención. Esta dinámica podría parecer irrelevante, pero probablemente es un indicio de la concepción estática que tienen sobre su futura profesión: parece que conciben al educador como un profesional que puede llegar a ser competente en su labor si adquiere y aplica unas determinadas competencias de forma sistemática (y no como un profesional que deberá variar continuamente sus estrategias docentes en función de los objetos de saber, los alumnos y su contexto).

3.1.2. La teoría de la acción didáctica

También recuperamos la metáfora de la educación de Sensevy (2007) como un juego: nuestra investigación propone herramientas de reflexión sobre la puesta en escena de una clase, en lo que Sensevy (2007) llama *jugar el juego*, y analiza su desarrollo y eficacia. La comparación de una actividad o sesión de aula con una *partida*, tal como la trabaja la teoría de juegos en matemática, proporciona claves de análisis interesantes: la interacción maestro-alumnos-saberes se puede considerar así una partida de saber de carácter colaborativo y cooperativo en la cual todos los actores intentarán desplegar estrategias ganadoras (de reticencia o aportación de información, por ejemplo). Además, el juego didáctico, en cada movimiento efectuado por los distintos participantes, reclama ir activando estrategias de enseñanza y aprendizaje diferentes, a menudo imprevisibles *a priori*. La sistematización de los conceptos *definición* (la restitución: la concreción del medio didáctico por parte del docente, la transmisión de las reglas constitutivas del juego), *devolución* (el conjunto de estrategias de enseñanza que establecen el traspaso necesario de la responsabilidad del maestro al alumno a lo largo de las actividades didácticas), *regulación* (el conjunto de mecanismos de observación y ajuste de la actividad del alumno por parte del maestro, en función de los objetivos didácticos) e *institucionalización* (el proceso de validación de las respuestas de los alumnos por parte del docente, el ajuste a los saberes reconocidos), nos parece también de mucha relevancia para analizar con profundidad si los gestos del profesorado y la situación didáctica efectivamente están generando la construcción de saberes y, si es así, de qué tipo.

Sintetizamos en el siguiente cuadro los conceptos que más nos interesan de estas teorías y metodologías. Entre todos ellos, la *transposición didáctica* nos parece un concepto fundamental. La entendemos como el trabajo adaptativo que transforma un objeto de saber de referencia, que se ha escogido para ser enseñado, en un objeto de enseñanza. Consideramos también que es un proceso que se inicia en la fase de planificación pero continua en la acción didáctica y también en la reflexión posterior del docente, momento en que reelabora el objeto de saber desde la experiencia práctica. Es, sin duda, el concepto que mejor concreta el sentido de la didáctica como disciplina científica; y es también el que mejor ayuda a las estudiantes a entender la necesidad de romper con discursos unidireccionales maestro-alumnos y las anima a introducir las nuevas metodologías didácticas, que tanto defendemos desde nuestra facultad: el trabajo por proyectos, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas, las técnicas de trabajo cooperativo y colaborativo, etc. Por eso lo tratamos en clase, aunque no lo consideramos un observable sino el motivo y motor de toda la reflexión didáctica.

Figura 2. Factores de análisis del juego didáctico (Masgrau, 2011)

<i>antes</i> Construir el JUEGO didáctico planificación		<i>durante</i> Jugar al JUEGO didáctico gestos del profesor ingenio didáctico		<i>después</i> Analizar el JUEGO didáctico reflexión: evaluación y autoevaluación	
<i>Evidencias</i>	<i>Funciones</i>	<i>Evidencias</i>	<i>Funciones</i>	<i>Evidencias</i>	<i>Funciones</i>
<ul style="list-style-type: none"> - reuniones - consultas bibliográficas - elaboración de materiales - dosieres y notas de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - programación de la secuencia - organización del tiempo y selección de espacios - creación del medio didáctico 	<ul style="list-style-type: none"> - diálogos: explicitaciones y retencias; tonos de voz, cadencias, ritmo, velocidad, silencios - expresión corporal: gestos, miradas, movimientos - otros elementos del medio: objetos e instrumentos - indicios relativos a la organización del tiempo y el espacio - roles y posiciones de los actores 	<ul style="list-style-type: none"> - definición (y retención) - devolución - regulación - institucionalización - cronogénesis - mesogénesis - topogénesis - obstáculos 	<ul style="list-style-type: none"> - trabajos de los alumnos - grabaciones - diarios - anotaciones de campo - secuencias y actividades didácticas paralelas (para su comparación) 	<ul style="list-style-type: none"> - evaluación del alumnado - evaluación de la secuencia o actividad - autoevaluación del maestro
- transposición didáctica -					

3.1.3. La práctica reflexiva: por un aprendizaje realista desde la observación

Para garantizar un aprendizaje profesional de relieve es importante que se integren las experiencias prácticas a los conocimientos teóricos, pero además es necesario que se reflexione sobre las alternativas de actuación. Este perfil reflexivo tiene que ser una de las características definidoras de la futura maestra. La investigación e innovación, junto con la acción didáctica en la clase y la escuela, son básicas para formar docentes creativos e innovadores (Calbó (Coord.), 2009). La reflexión sobre la práctica requiere evaluar, contrastar, reformular, etc. En el saber hacer del maestro la experiencia es un elemento clave pero para poder avanzar y romper la frontera de la rutina o la espontaneidad, es importante analizarla de manera sistemática y científica (Richards y Lockhart, 1998). Además, según

Freudenthal (1991), el conocimiento sobre la práctica docente no se puede transmitir, sino que lo crea el propio sujeto en formación (lo recrea, cocrea y rerecrea). Éste conceptualiza y construye conocimiento a partir de la reflexión sobre sus experiencias, que contrasta con otras (la observación de docentes en activo, la lectura de artículos sobre buenas prácticas, la puesta en común entre iguales, etc.) y con los referentes teóricos (Korthagen, 2001). Esta yuxtaposición y contraposición favorece la integración de nuevos conocimientos, que pueden ser motivo de análisis, reflexión y reelaboración. Son procesos cíclicos que permiten la conexión entre saberes y, por lo tanto, promueven el aprendizaje.

Por ello es importante que en los grados de Educación se fomenten prácticas de indagación, de observación y de confrontación con las propias creencias, experiencias y prácticas contextualizadas. Es importante promover esta perspectiva en los espacios interactivos de formación inicial, especialmente las sesiones y las actividades dedicadas a las didácticas específicas dentro del prácticum, con la finalidad de formar docentes con capacidad de adecuarse al contexto e innovar desde la propia práctica y generar conocimiento pedagógico y didáctico. El modelo del aprendizaje reflexivo y realista (Esteve, 2004) concibe la formación como una mirada interna y la interacción como un motor para el desarrollo de procesos cognitivos superiores; ambos aspectos deben fomentarse a partir de estrategias y procedimientos adaptados por el formador-tutor que gestiona la docencia en formación (Esteve, 2007). El proceso de introspección que propone el modelo de aprendizaje realista reflexivo pone en funcionamiento al individuo de manera sistémica (activa emociones, recuerdos, actitudes, conocimientos, etc.) ya que le exige capacidad crítica y autocrítica sobre las propias actuaciones, conocimientos y creencias. Por ello, requiere un proceso de acompañamiento y una consideración específica de los gestos didácticos y comunicativos requeridos. La estudiante en formación necesita de materiales, de estrategias, de instrumentos y de protocolos para sistematizar los distintos pasos y momentos del ciclo reflexivo. Esta práctica es un aspecto más de este constructo, como momento de interrelación entre los referentes teóricos, las propuestas didácticas y sus estilos docentes.

Este proceso es lento, y hará falta tiempo para fomentar un cambio hacia un paradigma formativo que no priorice ni la teoría ni la práctica, sino el conocimiento práctico desde la reformulación, la interrogación, la observación y la indagación constante. Por lo contrario, a menudo las estudiantes reclaman recetas prescriptivas, porque esta dimensión autoreguladora requiere más atención a los procesos internos (análisis, lecturas, observaciones, etc.) que se concretan en instrumentos que dominan poco, como el diario de campo o el registro de evidencias (grabaciones, blocs de reflexión, portafolios de clase, del docente, etc.). En la formación inicial, estos instrumentos y pautas metacognitivas tienen que ser tareas habituales y de evaluación, así como debe introducirse, también, la dimensión autoreguladora en el aprendizaje autónomo.

Una formación reflexiva realista requiere una propuesta metodológica basada en el individuo, en la interrogación constante, en la formulación de procesos de cambio y en la capacidad de formularse preguntas de indagación (Melief, Tigchelaar y Korthagen, 2010). La formulación científica y participativa del proceso

de investigación fomenta el deseo constante de aprender. Por este motivo es un reto no sólo de la formación inicial, sino también de la permanente.

El discurso exploratorio (Mercer, 2001) del conocimiento práctico se sustenta en el aprendizaje dialógico: el intercambio con uno mismo, con los otros y con la teoría; y el uso del lenguaje verbal, visual y gráfico, etc., para justificar, argumentar, demostrar y formular nuevo conocimiento. Los recursos expresivos son herramientas para aprender, para transformar el pensamiento individual en reflexión y acción colectiva, y a la vez enriquecen la reflexión individual. Por ello es importante la creación de grupos de trabajo y comunidades de aprendizaje donde fluya la palabra y la comunicación (con respeto y razonamiento), y se generen situaciones de intercambio y reflexión compartida. La formación en el uso de técnicas expresivas también es importante para la eficacia del aprendizaje reflexivo.

Así pues, no se mejorará la formación de maestros alargando los estudios iniciales o ofreciendo más horas de prácticas de aula si no se estrecha la relación teoría-práctica desde la intervención (Rozada, 2006). El aprendizaje reflexivo realista, así como las metodologías clínicas, refuerzan esta interacción e inciden directamente en la reformulación de la actuación profesional.

3.2. Como incorporan los alumnos estos conceptos

Hasta el momento hemos expuesto nuestras concepciones de lo que debe ser la investigación didáctica como una práctica que promueva la innovación docente y la transformación. Hemos señalado también los aspectos de las nuevas teorías y metodologías que nos parecen de más utilidad para promover un análisis reflexivo de la práctica docente, y contrastado con los referentes teóricos, desde los estudios de Educación. Pero también es interesante observar como conciben y concretan los estudiantes esta primera introducción a las metodologías investigadoras. Por ello nos fijamos en las definiciones que hicieron de los conceptos que seleccionaron de la bibliografía sobre teoría de la acción didáctica y metodologías clínicas. A continuación, una muestra de ellas⁹:

Procesos cronogenéticos: La gestió del temps. / Com afecta els temps a la classe, com gestiona el temps el mestre.

[La gestión del tiempo. / Como afecta el tiempo a la clase, como gestiona el tiempo el maestro.]

Procesos topogenéticos: La participació dels alumnes. / Conductes i accions que desenvolupen els alumnes durant la tasca didàctica: si participen, parlen, competeixen... /. Conductes i accions que desenvolupen els alumnes durant la tasca didàctica.

[La participación de los alumnos. / Conductas y acciones que desarrollan los alumnos durante la actividad didáctica: si participan, hablan, compiten... /. Conductas y acciones que desarrollan los alumnos durante la actividad didáctica.]

9. Esta muestra es muy representativa de las definiciones que hicieron los demás participantes en el proyecto.

Procesos mesogenéticos: Com es transmet l'activitat. / Manera d'encomanar les tasques. / Donar tasques a realitzar. / Com evoluciona tot en funció del medi, el material, la relació alumnes- mestre.

[Como se transmite la actividad. / La forma de encargar las tareas. / Dar las tareas a realizar. / Como evoluciona todo en función del medio, el material, la relación alumnos-maestro.]

Definición: Plantejar l'activitat: avançar els objectius, o no, concretar què s'espera que facin els alumnes. / La transmissió de regles constitutives, definitòries del joc. I explicació de l'activitat, de les diferents tasques d'aprenentatge i el medi didàctic.

[Plantear la actividad: avanzar los objetivos, o no, concretar qué se espera que hagan los alumnos. / La transmisión de reglas constitutivas, definitorias del juego. Y explicación de la actividad, de las distintas tareas de aprendizaje y del medio didáctico.]

Regulación: Com a mestres, durant l'activitat ajustem el comportament dels nens i nenes en funció dels objectius didàctics marcats.

[Como maestras, durante la actividad ajustamos el comportamiento de los niños y niñas en función de los objetivos didácticos marcados.]

Devolución: Donar responsabilitats als alumnes en el procés d'aprenentatge. / Donar responsabilitats als alumnes, que reflexionin, participin, transfereixin el que han après. / El retorn de la responsabilitat que correspon al nen o nena en la realització de cada tasca. / Si els alumnes han hagut de pensar o se'ls ha donat molt marcat el que han de fer, si s'ha pautat molt o poc.

[Dar responsabilidades a los alumnos en el proceso de aprendizaje. / Dar responsabilidades a los alumnos, hacer que reflexionen, participen, transfieran lo que han aprendido. / El retorno de la responsabilidad que corresponde al niño o niña en la realización de cada tarea. / Si los alumnos han debido pensar o se les ha marcado lo que tenían que hacer, si se ha pautado poco o mucho.]

Institucionalización: Donar per bones uns sabers, és a dir, guiar la selecció de coses útils i no donar-ne per bons d'altres. Deixar opinar a tothom però quedar-se amb el que el mestra vol. Ens hem de fixar com institucionalitzem a l'aula. / Per mitjà d'aquesta dimensió, el mestre/a pot confirmar que aquella activitat ha permès als infants trobar sabers legítims fora de la institució classe. També permet als nens i nenes convertir-se en controladors de l'adquisició dels seus sabers.

[Dar por buenos unos saberes, es decir, guiar la selección de cosas útiles y no dar por buenas las otras. Dejar opinar a todos pero quedarse con lo que quiere la maestra. Tenemos que fijarnos como institucionalizamos en el aula. / Mediante esta dimensión, el maestro/a puede confirmar que una actividad ha permitido a los niños encontrar saberes legítimos fuera de la institución-clase También permite a los niños y niñas convertirse en controladores de la adquisición de sus saberes.]

Se hace evidente que se trata de definiciones breves y pragmáticas, elaboradas para convertir conceptos de alto contenido reflexivo en ítems observables. Resultan también un tanto simplificadoras por la dificultad de comprensión que conllevaron estos términos: por ejemplo, todas las estudiantes definieron los *procesos cronogenéticos* como "la gestión del tiempo" y no hicieron referencia al tiempo de los procesos de aprendizaje. A pesar de todo, casi ninguna definición fue completamente errónea: las estudiantes entendieron estos términos del mismo modo que cualquier lector experto se enfrenta a un texto muy específico o altamente especializado, adaptándolo a sus necesidades, parcelándolo y seleccionando determinados aspectos se-

gún los propios intereses y conocimientos previos relacionados¹⁰. Lo que sí nos preocupa, como ya hemos apuntado anteriormente, es que las estudiantes conviertan estos conceptos en ítems de evaluación de su intervención docente.

4. ANÁLISIS DE LOS ANÁLISIS

4.1. Los análisis de las propias intervenciones durante el prácticum: aportaciones relevantes

Nos proponemos en este apartado revisar en qué medida el análisis instrumentado a partir de grabaciones ha ayudado a las estudiantes a reflexionar sobre sus intervenciones docentes de un modo distinto. Queremos empezar con un ejemplo que nos parece muy ilustrativo del gran potencial que tiene este modo de abordar el análisis reflexivo a partir de grabaciones. Una mirada *a posteriori*, pausada y detallada sobre las propias acciones abre, necesariamente, nuevas perspectivas: permite plantearse los porqués y las consecuencias de nuestros actos, las opciones descartadas y los factores que no se han tenido en cuenta.

<p>Concepte il·lustrat i definició</p> <p><i>Devolució:</i> Donar responsabilitats als alumnes perquè reflexionin, participi, transfereixin el que han après.</p>
<p>Fragment: Transcripció</p> <p>Quan iniciem la narració del conte “La bruixa Coloraines”:</p> <p>Maestra practicante: Veieu que tot és de color gris? Així no és gaire bonic, no?</p> <p>Alumno O.: (amb el cap): No.</p> <p>Mestra practlicant: Us imagineu que tot fos de color gris? Us agradaria que tot fos de color gris?</p> <p>Alumno P.: Sí.</p>
<p>Comentari: Anàlisi / autoavaluació</p> <p>Iniciar una reflexió amb alumnes d’aquesta edat [dos anys] amb una pregunta que es pugui respondre amb un sí o un no, de vegades porta a carrerons sense sortida. Val la pena deixar que s’expressin lliurement: per exemple, demanar-los quins colors els agraden i constatar que a tots els agraden colors diferents.</p> <p>Si es fan preguntes de sí o no, no haurien d’estar encaminades cap a una resposta, ja que si no, s’està dient als alumnes què volem que contestin. Per exemple, hauria d’haver preguntat: Us agradaria que tot fos gris?</p> <p>Llavors, quan P. va dir que sí que li agradaria, li hauria d’haver preguntat per què i no intentar que canviés d’idea. M’adono que m’havia fet una idea preestablerta del que havien de respondre i he forçat aquestes respostes per poder continuar l’explicació del conte.</p>

10. Quizás el concepto de topogénesis fue de los más mutilados, ya que casi todos los estudiantes lo centraron exclusivamente en los posicionamientos de los alumnos, si bien en el análisis posterior lo usaron también para reflexionar sobre su acción como maestros.

<p>Concepto ilustrado y definición</p> <p><i>Devolución:</i> Dar responsabilidades a los alumnos para que reflexionen, participen y transfieran lo que han aprendido.</p>
<p>Fragmento: Transcripción</p> <p>Cuando iniciamos la transcripción del cuento “La bruja Coloritos”: Maestra practicante: ¿Veis que todo es de color gris? Así no es muy bonito, ¿no? Alumno O. (con la cabeza): No. Maestra practicante: ¿Os imagináis que todo fuera de color gris? ¿Os gustaría que todo fuera de color gris? Alumno P: Sí.</p>
<p>Comentario: Análisis / autoevaluación</p> <p>Iniciar una reflexión con alumnos de esta edad [dos años] con una pregunta que pueda responderse con un sí o con un no, a veces puede llevarte a callejones sin salida. Vale la pena dejar que se expresen libremente: por ejemplo, pedirles qué colores les gustan y constatar que a todos les gustan colores distintos.</p> <p>Si se hacen preguntas de sí o no, no tendrían que encaminarse hacia una determinada respuesta, ya que de este modo estamos diciendo a los alumnos que queremos que contesten. Por ejemplo, tendría que haber preguntado: ¿Os gustaría que todo fuera gris?</p> <p>Además, cuando P. dijo que sí que le gustaría, tendría que haberle preguntado por qué y no intentar que cambiara de idea. Me doy cuenta de que me había hecho una idea previa de lo que tenían que responder y forcé estas respuestas para poder continuar la narración del cuento.]</p>

En este ejemplo, vemos como la estudiante 1 analiza la introducción que hizo de un cuento en el aula a partir del gesto de devolución. Con ello, consigue hacer una reflexión interesante sobre las preguntas dicotómicas, las cuales a menudo generan en el alumno un cierto apremio por acertar qué respuesta espera la maestra, y por eso quizás no son muy apropiadas para las fases introductorias en que se intenta que todos los niños y niñas expresen su opinión. El concepto *devolución* da más relevancia a la reflexión sobre su gestión del aula (sospechamos que sin él quizás se habría limitado a cuestiones de orden y atención por parte de los alumnos). Pero el análisis de este fragmento podría haber tomado otros caminos, si nos centráramos en el topos de los alumnos de dos años. Podríamos preguntarnos cuántos alumnos saben los nombres de cada color a esta edad y si pueden distinguirlos claramente el uno del otro. También vale la pena remarcar que es aún menos probable que conozcan su valor simbólico: la identificación del gris con lo anodino, lo aburrido y monótono es un constructo cultural que seguramente los niños de dos años aún desconocen. Y más aún, el alumno que responde afirmativamente a la pregunta, ¿es capaz de imaginar un escenario monocromo? ¿Si es así, qué sensaciones les produciría un panorama como éste? Puede ser que efectivamente le produzca aburrimiento y monotonía pero también puede incitarle curiosidad o parecerle original y divertido, teniendo en cuenta que se trataría de una gran excepción dentro de la policromía habitual de su entorno.

No hace falta esperar tampoco que nuestras estudiantes contemplen todas las posibilidades en la observación de cada situación didáctica elegida. Pero el enfoque de este análisis muestra que la estudiante 1 probablemente sigue instalada en una concepción de “buena gestión” (usa reiteradamente el verbo *deber*) que reenvía a la imagen de que todo depende del profesor; esta imagen del ejercicio docente dificulta a las estudiantes en prácticas comprender que la actividad en el aula es verdaderamente compartida con los alumnos.

Aun así, hemos notado un cambio notable respecto a autoevaluaciones no instrumentadas anteriores a este proyecto, que pueden considerarse un avance. La primera es que las estudiantes han ampliado el campo de visión, es decir, tienen en cuenta más factores que intervienen en la evolución de una sesión. En el siguiente fragmento, la estudiante 2 reflexiona sobre los procesos mesogénéticos; la actividad que lleva a cabo consiste en identificar letras en volumen sumergidas en un cubo lleno de harina y distinguirlas de otros objetos que hay mezclados.

Estudiant 2: A veure què hi ha aquí...

Alumnes: Farina i lletres.

Estudiant 2: I què més? Ho mirem? ¿De quin color és la farina?

Alumne: Blanca.

Estudiant 2: A ver si trobem la meva lletra... A veure qui la troba...

[Estudiante 2: A ver qué hay aquí...

Alumnos: Harina y letras.

Estudiante 2: ¿Y qué más? ¿Lo miramos? ¿De qué color es la harina?

Alumno: Blanca.

Estudiante 2: A ver si encontramos mi letra... A ver quien la encuentra...]

En el análisis que hace la alumna de este fragmento, comenta: “demano buscar la meva lletra, i hauria estat millor proposar de buscar les seves (...), i donar més pistes de les lletres” [“les pido buscar mi letra y hubiera sido mejor proponer que buscaran la suya (...), y dar más pistas de las letras”]. Puede parecer un comentario muy circunstancial, muy pegado a la acción precisa, pero si se analiza con detenimiento, vemos que está claramente relacionado con el concepto de mesogénesis que ilustra: El comentario es significativo si tenemos en cuenta que en Educación Infantil de 3 años, en las actividades de introducción al lenguaje escrito, a menudo se empieza por familiarizar a los niños con la letra inicial de su nombre, para propiciar su identificación. Si se opta por trabajar otras letras que no sean la propia inicial, la dificultad de la actividad es muy mayor. La practicante, pues, se plantea el grado de dificultad que conlleva la actividad tal como la ha definido.

También algunos aspectos los han abordado con más complejidad, incluso cuando el concepto no se ha entendido con mucha profundidad o se ha confundido con otro concepto a la hora de aplicarlo. En el siguiente ejemplo, la estudiante 7 reflexiona sobre la definición de una actividad en la que se propone escribir una carta a un personaje imaginario, el rey del Carnaval; y lo hace comparando su intervención con la de la maestra tutora.

Transcripció	Comentari
<p>[Intervenció de la practicant]</p> <p>Practicant: Ara heu d'escriure una carta al rei del Carnaval. Expliqueu el que vulgueu, si voleu podeu fer alguna pregunta, com per exemple per què havia de molestar la Vella Quaresma. I li expliqueu de què us disfressareu divendres</p> <p>Alumna: Sense faltes?</p> <p>Practicant: Sí, és clar, sense faltes, eh?</p> <p>Alumne: És per a tu?</p> <p>Practicant: No, per al rei del Carnestoltes, el protagonista del conte que us acabo d'explicar.</p>	<p>Aquesta activitat queda ben definida, encara que és massa tancada, ja que els dono dues directrius molt clares: d'una banda els dic que han de fer preguntes al rei del Carnestoltes i els dono uns exemples, i d'altra banda els dic que expliquin de què es disfressaran el divendres.</p>
<p>[Intervenció de la mestra tutora]</p> <p>La mestra tutora a continuació va recordar les parts de la carta i va escriure la data i lloc a la pissarra.</p> <p>Els va dir també:</p> <p>Mestra tutora: Tots heu d'escriure al rei del Carnestoltes. Podeu fer preguntes com per què menjava tant? Per què molestava la Vella Quaresma? Què en pensava, de la Vella Quaresma? I després expliqueu de què us disfressareu i per què; per exemple, perquè la meva mare m'ho ha preparat, perquè m'agrada ...</p> <p>Alumna: Avui estem a dia 9?</p> <p>Mestra: Sí, Fàtima, avui estem a dia 9.</p> <p>Alumne: Senyoreta, avui és dimarts a tot el món?</p> <p>Mestra: Si tu ets en Gil a tot el món, avui també és dimarts a tot el món.</p>	<p>A continuació la mestra acota encara més l'activitat i els dóna més exemples, i acaba de donar-los les pistes per redactar bé la carta. Per tant, en aquesta activitat hem acabat amb tota la imaginació i la innocència dels alumnes, ja que si haguéssim deixat que escrivissin i preguntessin el que haguessin volgut al rei del Carnestoltes, segur que ens hauríem emportat més d'una sorpresa.</p>

Transcripción	Comentario
<p>[Intervención de la practicante]</p> <p>Practicante: Ahora tenéis que escribir una carta al rey del Carnaval. Explicadle lo que queráis; si queréis, podéis hacerle alguna pregunta, como por ejemplo, por qué molestó a la Vieja Cuaresma. Y contadle también de qué os vais a disfrazar el viernes.</p> <p>Alumna: ¿Sin faltas?</p> <p>Practicante: Sí, claro, sin faltas, ¿eh?</p> <p>Alumno: ¿Es para tí?</p> <p>Practicante: No para el rey del Carnaval, el protagonista del cuento que os acabo de contar.</p>	<p>Esta actividad queda bien definida, aunque es demasiado cerrada, ya que les doy dos directrices muy claras: por un lado les digo que tienen que hacer preguntas al rey del Carnaval y les doy unos ejemplos, y por otro lado, les digo que cuenten de qué se van a disfrazar el viernes.</p>
<p>[Intervención de la maestra tutora]</p> <p>La maestra tutora a continuación recordó las partes de la carta y escribió la fecha y el lugar en la pizarra. Les dijo también:</p> <p>Maestra tutora: Todos tenéis que escribir al rey del Carnaval. Podéis hacer preguntas como: ¿Por qué comía tanto? ¿Por qué molestaba la Vieja Cuaresma? ¿Qué pensaba de la Vieja Cuaresma? Y después le contáis de qué os vais a disfrazar y por qué; por ejemplo, porqué mi madre me lo ha preparado, porqué me gusta...</p> <p>Alumna: ¿Hoy es día 9?</p> <p>Maestra: Sí, Fátima, hoy es día 9.</p> <p>Alumno: Señorita, ¿Hoy es martes en todo el mundo?</p> <p>Maestra: Si tú eres Gil en todo el mundo, hoy también es martes en todo el mundo.</p>	<p>A continuación la maestra ciñe aun más la actividad y les da más ejemplos, y acaba de darles más pistas para redactar bien la carta. Por tanto, en esta actividad hemos acabado con toda la imaginación y la inocencia de los niños, ya que si hubiéramos dejado que escribieran y preguntaran lo que hubieran querido al rey del Carnaval, seguro que más de uno nos habría sorprendido.</p>

Aunque hubiera sido más apropiado analizar este gesto con el concepto de *devolución*, la practicante se dio cuenta de que lo que ella había concebido como un ejercicio creativo acabó siendo un ejercicio muy pautado y formal. Ésta es sin duda, una mejora relevante: con los conceptos metodológicos (sea el de *definición*, *regulación*, *devolución* o *institucionalización*) toman conciencia del grado de implicación que exigen las actividades que proponen a sus alumnos, si se adecuan a sus objetivos (en este caso se trataba de hacer un ejercicio de composición creativa), y también si sus objetivos priorizan un aprendizaje significativo o

son básicamente productivos (acabar la actividad planeada, completar un texto o ejercicio, etc.).

Éste es otro ejemplo; se trata de una reflexión del estudiante 12 sobre la celeridad excesiva con que a menudo se hace la institucionalización:

Figura 3. Diapositiva sobre la institucionalización que forma parte de la presentación-análisis del alumno 12 y que incluye los fragmentos analizados en formato audiovisual

CONCEPTES ANALITZATS: Institucionalització

CONCEPTE:

- ❑ Aquest procés consisteix en donar per bons uns determinats coneixements. Hem de procurar que el nostre punt de vista no sigui massa influent sobre el pensament de l'alumnat. Cal deixar explicar als alumnes els conceptes de forma tranquil·la i relaxada, així com el què han après i el perquè.

ANÀLISI DE LA SESSIÓ:

- ❑ En determinats moments no he deixat que els alumnes es prenguessin el seu temps per poder reflexionar i expressar-se, ans al contrari, molts cops he sigut jo mateix qui ha acabat per donar la resposta i/o definició que pretenia aconseguir.



COMENTARI PERSONAL:

- ❑ He pogut observar com en excessives ocasions m'avanço a les explicacions que prèviament he reclamat als alumnes, segurament afavorit pel fet que sovint pretenc agilitzar la dinàmica de la sessió. Considero que aquest fet es molt negatiu, ja que no es tracta d'assolir el màxim nombre de continguts, sinó de procurar aprenentatges a l'alumnat. Potser caldria planificar menys objectius i activitats a cada sessió per tal de poder dur a terme un ritme de treball més relaxat.

[CONCEPTOS ANALIZADOS: Institucionalización]

CONCEPTO: Este proceso consiste en dar por buenos unos conocimientos en concreto. Tenemos que procurar que nuestro punto de vista no sea demasiado influyente sobre el pensamiento del alumnado. Hay que dejar explicar a los alumnos los conceptos de forma tranquila y relajada, y también lo que han aprendido y el porqué.

ANÁLISIS DE LA SESIÓN: En determinados momentos no he dejado que los alumnos se tomaran un tiempo para poder reflexionar y expresarse, sino todo lo contrario: muchas veces he sido yo mismo quien ha acabado dando la respuesta y/o la definición que pretendía conseguir.

COMENTARIO PERSONAL: He podido observar como en demasiadas ocasiones me anticipo a las explicaciones que previamente he pedido a los alumnos, seguramente porqué pretendo agilizar la dinámica de la sesión. Considero que este hecho

es muy negativo, ya que no se trata de trabajar la máxima cantidad de contenidos posible, sino de procurar aprendizajes al alumnado. Quizás tendría que planificar menos objetivos y actividades en cada sesión para poder seguir un ritmo de trabajo más relajado.]

El estudiante hace una aportación sin duda interesante: la necesidad de dejar que sean más a menudo los alumnos los que se encarguen de la institucionalización, y que no consista siempre en una fase conclusiva reservada solo al docente.

También hemos observado que, con esta metodología de análisis, las estudiantes prestan una atención especial a cómo gestionan las oportunidades de aprendizaje que acontecen a lo largo de una sesión (si saben aprovechar las aportaciones de los alumnos o si las rechazan sistemáticamente para no alejarse del guión preestablecido, etc.). Éste es un ejemplo de una conversación de aula, la cual la estudiante decidió reconducir rápidamente en el momento en que empezó a derivar hacia otras cuestiones diferentes a las previstas.

Processos topogenètics	Explicació conte	
(conductes i accions que desenvolupen els alumnes durant la tasca didàctica)	<p>Mestra practicant: Sabeu a quina ciutat passa? A Bremen. Aquesta ciutat existeix i està a Alemanya. Algú sap on està Alemanya?</p> <p>Alumne 1: No.</p> <p>Mestra practicant: No? Està en Europa.</p> <p>Alumne 1: El meu papa sap parlar alemany.</p> <p>Mestra: Ah, molt bé. Voleu que l'expliquem, doncs?</p> <p>Alumnes: Sí!</p> <p>Alumne 2: El meu pare i la meva mare em sembla que sí perquè van anar a Andorra, ai, a Nova York.</p> <p>Mestra practicant: Carai, sí que van anar lluny!</p>	<p>M'hauria d'haver preparat millor on estava situada la ciutat de Bremen, ajudant-me d'un mapa per així deixar més clar als alumnes on està situada a Alemanya. No m'agrada com ho vaig dur a terme perquè penso que vaig transmetre uns coneixements molt escassos sobre geografia, tot i que l'activitat no anava d'aquest tema. Trobo interessant aprofitar aquests dubtes que van sorgint al llarg de les activitats per anar treballant d'una manera global.</p>

Procesos topogenéticos	Narración del cuento	
(conductas y acciones que desarrollan los alumnos durante la tarea didáctica)	<p>Maestra practicante: ¿Sabéis en qué ciudad pasa? En Bremen. Esta ciudad existe y está en Alemania. ¿Alguien sabe dónde está Alemania?</p> <p>Alumno 1: No.</p> <p>Maestra practicante: ¿No? Está en Europa.</p> <p>Alumno 1: Mi papá sabe hablar alemán.</p> <p>Maestra: ¡Ah, muy bien! ¿Queréis que lo contemos?</p> <p>Alumnos: ¡Sí!</p> <p>Alumno 2: Mi padre y mi madre me parece que sí, porque estuvieron en Andorra, ay, en Nueva York.</p> <p>Maestra practicante: ¡Oh, sí que han ido lejos!</p>	<p>Me tendría que haber preparado mejor la situación de la ciudad de Bremen con la ayuda de un mapa para poder dejar más claro a los alumnos en qué parte de Alemania está situada. No me gusta como lo hice porque creo que transmití unos pésimos conocimientos de geografía, aunque la actividad no tratara este tema. Me parece interesante aprovechar estas dudas que van surgiendo a lo largo de las actividades para ir trabajando de un modo global.</p>

En la fase de análisis, pues, la estudiante 3 lamenta una oportunidad perdida para tratar una cuestión que parecía interesar a los alumnos; y apunta, además, una explicación de porqué no lo hizo: la inseguridad que le suscitaba el hecho de no saber exactamente dónde está Bremen.

En general las estudiantes se hicieron cargo de la importancia de reflexionar y cuestionar su propia acción didáctica (la eficacia de la comunicación, la importancia de una auténtica devolución, etc.). Sin embargo, a menudo las futuras maestras entendieron estos conceptos de forma prescriptiva, es decir, como recomendaciones sobre cómo organizar y conducir una sesión de aula; o bien los convirtieron en ítems de evaluación a partir de los cuales podían validar o no su actuación. En este fragmento, la estudiante 10 autoevalúa una intervención suya relacionada con el concepto de *definición*:

Quan reflexiones, ho veus tot més clar i evident: si no dones unes pautes de seguiment i comportament, sobretot quan canvis d'ambient, els alumnes estan alterats i fan el que volen. Per tant, es molt important, si vols que la classe funcioni bé (ordre, silenci, escoltar les indicacions de la mestra...), tenir en compte tots aquests petits detalls i no donar-los per sabuts.

[Cuando reflexionas lo ves todo más claro y evidente: si no das unas pautas de seguimiento y comportamiento, sobre todo cuando cambias de ambiente, los alumnos están alterados y hacen lo que quieren. Por lo tanto, es muy importante, si quie-

res que la clase funcione bien (orden, silencio, escuchar las indicaciones de la maestra...), tener en cuenta todos estos pequeños detalles y no darlos por sentado.]

En este fragmento, la estudiante explicita lo que considera, como docente, las claves de éxito para una sesión, las cuales continúan siendo de talle unidireccional profesor-alumnos. Emerge, en definitiva, una ecología representacional de lo que significa para ellas ser una buena maestra: definir claramente las tareas, mantener la disciplina en clase, hacerse respetar, conseguir que todos los alumnos acaben las tareas propuestas, etc.

No obstante, a pesar de que muchas estudiantes ineludiblemente valoraban lo que consideraban correcto o incorrecto, las reflexiones suscitadas a raíz de estos conceptos metodológicos eran más interesantes que en años anteriores. No se limitaban a constatar si les había faltado tiempo, si habían mantenido el orden o habían conseguido hacer todo lo que habían programado, sino que, por ejemplo, se daban cuenta de que en muchas ocasiones obviaban aportaciones interesantes de los alumnos u oportunidades de aprendizaje irrepetibles, en pro de la productibilidad y la compleción de las tareas concebidas previamente.

A lo largo de nuestra investigación, también constatamos en varias ocasiones el poco distanciamiento epistemológico de las estudiantes con respecto a los saberes a enseñar: a menudo las estudiantes consideran que “existe” un corpus de conocimientos indiscutibles que los alumnos deben adquirir. La estudiante 7 propuso escribir un texto sobre su salida al parque de bomberos a los alumnos de Educación Infantil de 5 años. En torno al fragmento que ella considera que constituye una institucionalización, comenta: “Com a mestra, un cop he donat les indicacions adequades per iniciar l’activitat, comunico quins són els sabers bons i útils per la redacció de l’article i en descarto d’altres.” [Como maestra, una vez dadas las indicaciones adecuadas para iniciar la actividad, comunico cuáles son los saberes buenos y útiles para la redacción del artículo y descarto otros.]

Parece que muy pocas estudiantes conciben los saberes tratados en el aula como constructos culturales fuertemente condicionados por el momento histórico y político o la ideología y sensibilidad del maestro (o el autor del libro de texto).

Parece, en definitiva, que la observación de la acción didáctica puede ser un buen principio para empezar a cuestionarse concepciones obsoletas de lo que deben constituir hoy los procesos de enseñanza y aprendizaje, y una oportunidad para los profesores de Educación Infantil y Primaria para detectar estas concepciones y poderlas debatir en la universidad.

4.2. Análisis de la acción didáctica durante la narración de cuentos

Abordamos a continuación los análisis del quinto grupo de estudiantes, las cuales aplicaron las metodologías clínicas y la teoría de la acción didáctica a una actividad puntual: la narración de un cuento. En este grupo se dieron dos enfoques muy distintos, dos formas de abordar la actividad. El enfoque más habitual con-

sistió en centrarse en la descripción de gestos de los sujetos, sin llegar a constatar y analizar las relaciones de intercambio didáctico; en estos casos se daban pocos elementos de autoconfrontación y reflexión profunda. Y el otro enfoque, más interesante, consistió en tratar de transcribir procesos de reflexión y reflejar los cambios de perspectiva que genera la acción didáctica. En estos casos, aunque lamentablemente no referenciaron sus conceptualizaciones teóricas (ni lingüísticas ni didácticas), exploraron las relaciones entre sus conceptos y experiencias previas y las nuevas reconstrucciones.

Como ejemplo del primer enfoque, un primer grupo de estudiantes que explicó el cuento *No tinc gana* [*No tengo hambre*], a pesar de la propuesta de reflexión, siguió planteando las conclusiones desde la mirada descriptiva global. Constató el interés del análisis de las grabaciones, pero le costó integrarlo a la reflexión sobre su intervención. Su análisis se redujo a una descripción subjetiva de la sesión y no supieron generar argumentos de contraste entre su acción didáctica y las justificaciones teóricas tratadas en clase sobre el proceso de aprendizaje de una nueva lengua (el catalán, en este caso). Incidieron en argumentos personales, pero los situaron sólo en el plano del alumno (“no dominan la lengua”, pero ejemplo, o “responden en castellano”).

<p>Nena: Na Nen: Ne M- Què passaria si fos...? Na- Un <i>gato</i>! M- Un gatet! A veure com ho dius? Un <i>gato</i> no, un <i>gatet</i>. Na- Un <i>gato</i> no. M- <i>Gatet</i>. A veure com ho dius? Ga... Na- <i>Gatet</i>. M- Molt bé! (...) M- Sabeu què mengen els gatets? A veure, Blanca, què mengen els gatets? C- Si jo fos un gatet...em beuria un got de... llet. Que en beveu de llet vosaltres? Sí? Per esmorzar? M- Si el gatet també li encanta la llet! Mmm! I li queden els bigotis de color... blanc. Ne- Blanc? M- Blanc.</p>	<p><i>Procés mesogenètic:</i> El plantejament que s'utilitza a l'hora de presentar cada animal.</p>	<p>Quan la Marta ensenya el gatet demana als nens si saben quin animal és i una alumna li respon “gato”; en aquest moment la Marta la corregeix. Tot seguit, torna a preguntar què menja aquest animal i mentre la Claudia mostra l'aliment, la Marta els diu que és la llet i els torna a formular una altra pregunta: De quin és el color de la llet? En no obtenir resposta, la Marta els ajuda a pronunciar el color dient la paraula a poc a poc, vocalitzant molt. En conclusió, tot i que la Marta intenta aconseguir la intervenció dels nens presentant d'aquesta manera el personatge i l'aliment, els infants no tenen la seguretat i la capacitat necessària per respondre.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Practicante 1 - ¿Qué pasaría si fuera...?</p> <p>Alumna - Un <i>gato</i>!</p> <p>Practicante 1 - ¡Un <i>gatet</i>! ¿A ver como lo dices?</p> <p>Un <i>gato</i> no, un <i>gatet</i>.</p> <p>Alumna - Un <i>gato</i> no.</p> <p>Practicante 1 - <i>Gatet</i>. ¿A ver como lo dices? Ga...</p> <p>Na- <i>Gatet</i>.</p> <p>Practicante 1 - Muy bien.</p> <p>(...)</p> <p>Practicante 1 - ¿Sabéis qué comen los <i>gatitos</i>? A ver, Blanca, ¿qué comen los <i>gatitos</i>?</p> <p>Practicante 2 - Si yo fuera un <i>gatito</i>... me bebería un vaso de... leche. ¿Bebéis leche, vosotros? ¿Sí? ¿Para desayunar?</p> <p>Practicante 1 - ¡Al <i>gatito</i> también le encanta la leche! ¡Mmm! ¡Y le quedan los <i>bigotes</i> de color... blanco.</p> <p>Alumno - Blanco?</p> <p>Practicante 1 - Blanco.</p>	<p><i>Proceso mesogenético:</i></p> <p>El planteamiento que se utiliza a la hora de presentar cada animal.</p>	<p>Cuando Marta (practicante 1) enseña el <i>gatito</i>, pregunta a los niños si saben qué animal es y una alumna responde “<i>gato</i>”; en este momento Marta la corrige. A continuación, vuelve a preguntar qué come este animal y, mientras Claudia (practicante 2) muestra el alimento, Marta les dice que es leche y les vuelve a formular otra pregunta: ¿De qué color es la leche? Al no obtener respuesta, Marta los ayuda a pronunciar el color diciendo la palabra poco a poco, vocalizando mucho. En conclusión, aunque Marta intenta conseguir la intervención de los niños presentando de esta manera el personaje y el alimento, los niños no tienen la seguridad y la capacidad necesaria para responder.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En su análisis global, explican éste y otros fragmentos del siguiente modo: “Pel que fa a la interacció, creiem que vam intentar crear un diàleg entre els nens i nenes, tot i que no sempre obteníem la resposta que buscàvem.” [“Respecto a la interacción, creemos que intentamos generar un diálogo entre los niños y las niñas, aunque no siempre obteníamos la respuesta que buscábamos.]. Así pues, cuando los alumnos no contestaban o no repetían una vocalización silábica de la palabra, intuían que era por inseguridad; percibían aspectos a mejorar pero no supieron profundizar en las relaciones sujeto de aprendizaje-contenido-estrategias de mediación del profesor. Tampoco se plantearon la posibilidad de que los alumnos, en aquel momento, no tuvieran la estructuras lingüísticas del catalán necesarias para entender los conceptos que daban por sobreentendidos o compartidos. Y siguieron reforzando sus argumentos con ideas preconcebidas respecto al comportamiento generalizado de los alumnos (la cohibición era para ellas la causa de su poca participación): “Com ja hem explicat anteriorment, al principi de la història estaven molt més cohibits i no participaven, mentre que cap al final de la narració les seves intervencions eren molt més freqüents.” [Como ya hemos dicho con anterioridad, al principio de la historia estaban mucho más cohibidos y no participaban, mientras que hacia el final de la narración sus intervenciones eran mucho más frecuentes.]

Éste y otros grupos, defendían la importancia de la preparación como elemento esencial de su proceso pedagógico y les costaba centrarse en sus gestos didácticos y en la interacción como objetivo de análisis. Según las estudiantes, los recursos preparados fueron los que dieron agilidad a la actividad, sobre todo los soportes visuales, y valoraban en menor grado el proceso de comunicación e intercambio.

Considerem que tant les estratègies com els recursos preparats prèviament han estat una peça fonamental a l'hora de portar a terme l'activitat, ja que gràcies a aquests recursos, i sobretot als suports visuals, els nens han aconseguit una comprensió molt més acurada i significativa.

[Consideramos que tanto las estrategias como los recursos preparados previamente han sido una pieza fundamental a la hora de llevar a cabo la actividad, ya que gracias a estos recursos y sobre todo a los soportes visuales, los niños han conseguido una comprensión mucho más detallada y significativa.]

Reconocían algunos aspectos de la interacción, pero se centraban sobre todo en los aspectos cinéticos y en el lenguaje corporal. Éste era un foco de interés muy repetitivo en sus observaciones (y en las de muchos otros grupos).

Hem de reconèixer que en veure el vídeo ens hem adonat d'aspectes dels quals no havíem pres consciència o que simplement no recordàvem. La impressió de les estudiants que vam explicar el conte era que havíem utilitzat molt més el llenguatge corporal i després de veure la gravació hem vist que estàvem molt estàtiques, pràcticament no ens movíem.

[Tenemos que reconocer que al ver el vídeo nos hemos dado cuenta de aspectos de los cuales no teníamos conciencia o que simplemente no recordábamos. La impresión que nos llevamos las estudiantes que contamos el cuento era que habíamos utilizado mucho más el lenguaje corporal, y después de ver la grabación, hemos visto que estábamos muy estáticas, prácticamente no nos movíamos.]

En las conclusiones finales en general no consiguieron hacer propuestas integradoras ni reflexivas. Continuaban preocupadas por identificar aspectos positivos (aciertos) y negativos (errores); señalaron algunas relaciones y propuestas de mejora, pero no establecieron relaciones conceptuales que propiciaran una evolución de su estilo docente. En consecuencia, este grupo –como muchos otros– no fue capaz de formular propuestas de actividades para nuevas intervenciones.

Per una banda, creiem que el fet de gravar-nos ha estat molt positiu, ja que ens ha ajudat personalment a analitzar com ens expressàvem, tant oralment com corporalment, per tal de millorar en la nostra competència lingüística. De manera que hem pogut observar els errors, com per exemple la utilització d'algun barbarisme, i també els aspectes positius, com per exemple l'actitud, el to de veu, l'expressió, la forma, etc.

[Por un lado, creemos que el hecho de grabarnos ha sido muy positivo, ya que nos ha ayudado personalmente a analizar lo que expresábamos, tanto oralmente como corporalmente, para mejorar nuestra competencia lingüística. De este modo hemos podido observar los errores, como por ejemplo el uso de algún barbarismo, y también los positivos, como por ejemplo la actitud, el tono de voz, la expresión, la forma, etc.]

Por otro lado, si nos fijamos en el segundo enfoque apuntado, de carácter más analítico y relacional, podemos destacar algunas aportaciones de cierta profundidad por parte de las estudiantes. Un grupo que hizo una adaptación del cuento *La flor y la tortuga* en una clase de niños y niñas de tres años hizo un análisis macro muy preciso. En líneas generales, fue capaz de objetivar aspectos sobre las relaciones afectivas. Por ejemplo, constató un ambiente positivo entre la narradora y el grupo, que también observó en la interacción entre la maestra y el grupo. Es decir, dedujo aspectos importantes de la intervención docente en Educación Infantil, como la sintonía afectiva.

Creiem que des de la nostra entrada a la classe hem estat molt benvingudes. A més, podria dir-se que s'ha creat un llaç d'empatia maco entre la narradora i els nens (aquest vincle positiu també es dóna amb la mestra dels infants).

[Creemos que desde nuestra entrada en clase hemos sido muy bienvenidas. Además, podría decirse que se ha creado un lazo de empatía bonito entre la narradora y los niños (un vínculo que también se da entre la maestra y los niños y niñas).]

También tomó nota de la diversidad de reacciones dentro del grupo respecto a la consignas de la narradora. Su aula presentaba una gran diversidad cultural y lingüística y supo observar la capacidad de participación oral que podía conseguir de cada uno de los alumnos. Constató, pues, que hay ritmos distintos de expresión oral.

Alguns nens responen a la interacció que s'espera d'ells, però no tots; destaquen uns alumnes sobre altres. La mestra participa en aquestes repeticions verbals i ella també incideix en els nens, encara que ni així tampoc responen tots. Podríem concloure que només arriben a participar tots els nens a l'hora de repetir algunes de les onomatopeies, com ara: *nyam nyam*.

[Algunos niños responden a la interacción que se espera de ellos, pero no todos; destacan algunos alumnos con respecto a otros. La maestra participa en estas repeticiones verbales y ella también incide en los niños, aunque ni aun así responden todos. Podríamos concluir que sólo llegan a participar todos los niños a la hora de repetir algunas de las onomatopeyas, como *ñam ñam*.]

Este grupo, además, fue capaz de detectar que la participación de la maestra supuso un refuerzo a su intervención. Este aspecto le ayudó a valorar la repetición como un elemento esencial en el intercambio lingüístico en estos contextos.

Afectividad y respecto a la diversidad de producción oral son aspectos importantes para formular propuestas didácticas y para reconstruir concepciones previas respecto a la adquisición de una nueva lengua. Nos gustaría creer que en este momento muchas de las estudiantes que hicieron esta actividad de análisis están reconstruyendo su perfil docente incorporando estas reflexiones.

Los análisis micro también pusieron a debate elementos clave en el desarrollo de la comunicación didáctica, como son los procesos cronogenéticos en el diálogo abierto. Por un lado sabían que a la hora de hablar con los niños y niñas es necesario tener imaginación y flexibilidad, pero por otro se dieron cuenta que es

fácil perder el hilo narrativo y la atención de los alumnos. Así pues, a partir de la acción docente, entraron a reflexionar sobre el dilema entre la comunicación espontánea y la producción dirigida, a la vez que se plantearon la necesidad de priorizar la comprensión oral o la expresión oral en determinadas actividades. En algunos casos, concibieron el tiempo como un elemento externo al contenido, que actúa como argumento de autoridad, y analizaron, también el control del tiempo en subunidades dentro del relato. Este desmenuzamiento del tiempo en subsegmentos ayudó a las estudiantes a ser conscientes de la secuencia del relato.

Por ejemplo, un grupo de estudiantes explicó que no esperaba ninguna respuesta de los alumnos ante una intervención que quería ser “sólo una pregunta retórica”; así que, aunque todos los niños respondieron, no estiró este hilo de conversación. En el análisis posterior, constató que esta pregunta y las consiguientes respuestas habían sido una oportunidad para incentivar la imaginación y la expresión, pero también se dieron cuenta de que no todos los alumnos habían entendido la pregunta; intuyeron que algunos contestaron por imitación. Así, cuando tomaron nota de la situación, hicieron también una acotación, fruto de la comprensión implícita de los gestos de los alumnos. “Quan els alumnes contesten “sí” a la pregunta formulada, la veritat és que no tots la saben.” [Cuando los alumnos contestan “sí” a la pregunta formulada, la verdad es que no todos la sabían.]

Otro aspecto interesante de este tipo de análisis es la metareflexión. En este tipo de actividades, la práctica se convierte en contenido de aprendizaje porque, como comentaron las estudiantes posteriormente, les permite seleccionar confrontar recursos teóricos válidos y desarrollar estrategias prácticas, y darse cuenta de estos procesos de desarrollo profesional. El análisis de la práctica dio sentido a nuestra propuesta de trabajo y a todo el proceso, como una secuencia de aprendizaje: desde la preparación del material, su puesta en escena y la necesaria adaptación para los destinatarios, hasta el análisis final de la respuesta de los alumnos. De hecho, estaban explicando un proceso de reflexión propio del quehacer profesional de la maestra de infantil.

Ens sembla necessari i important adquirir experiència a una aula real amb els corresponents infants. Aquest tipus d'activitats, a més d'aportar-nos recursos a nivell teòric i eines pràctiques per a un futur, ens ha aportat una experiència única i totalment positiva.

[Nos parece necesario e importante adquirir experiencia en un aula real con los correspondientes niños y niñas. Este tipo de actividades, además de aportarnos recursos a nivel teórico y herramientas prácticas para un futuro, nos ha brindado una experiencia única y totalmente positiva.]

Una activitat completa: elaborar el material, adaptar el conte per tal que tots els infants el puguin comprendre i hi puguin participar, posar-nos en el paper dels nens i treure'n conclusions posteriors i valorar l'activitat desenvolupada segons la resposta dels mateixos infants.

[Una actividad completa: elaborar el material, adaptar el cuento para que todos los niños y niñas lo puedan comprender y puedan participar, ponernos en el papel de

los niños y niñas y sacar conclusiones posteriores, y valorar la actividad desarrollada según la respuesta de los mismos niños y niñas.]

Entendieron y dieron sentido a todo el proceso didáctico, hicieron una prospección a su proceso de aprendizaje e intuyeron las posibilidades de cambio para una posible futura práctica. Fue la constatación del ciclo reflexivo-realista.

Finalmente, queremos constatar que un grupo de estudiantes (que contó el cuento *Oscar el botón*) consiguió entender los conceptos propuestos por la teoría de la acción didáctica y las metodologías clínicas con toda su complejidad y se dieron cuenta de su potencial como herramienta de formación continuada en su práctica profesional.

Evidentemente no todos los grupos consiguieron el mismo nivel de análisis pero nos ha parecido interesante presentar todo tipo de ejemplos: los casos donde se constatan dificultades en la adquisición de conocimiento (tanto por parte de los alumnos, como de las estudiantes, las maestras y las profesoras), como los casos donde se hacen razonamientos e interpretaciones sobre la comunicación didáctica, aunque tímidos, asumiendo aspectos metodológicos de la observación clínica y del aprendizaje realista con cierta perspicacia.

<p>A: Qui era el protagonista? Qui era aquest?</p> <p>A: Com es deia?</p> <p>B: Òscar...</p> <p>C: ... el botó.</p> <p>A: I com era l'Òscar?</p> <p>B: Vermei...</p> <p>A: Vermell i...?</p> <p>A: Quina forma té?</p> <p>B: Rodona...</p> <p>A: Rodona, té forma rodona. I què sortia més al conte? Els teulats vermells. I com eren?</p> <p>B: Triangles.</p> <p>A: Triangles, molt bé! I què sortia més?</p> <p>Sortien...</p> <p>B: Quadrats, finestres...</p> <p>A: Finestres. I com eren les finestres?</p> <p>B: Quadrats.</p> <p>A: Quadrats. I què més? Qui és aquesta?</p> <p>B: La Lluna!</p> <p>C: Era rodona...</p> <p>A: La Lluna i era rodona, molt bé! I com us heu sentit quan explicava el conte? Us agradava?</p> <p>B: Sí!</p> <p>A: Sí? I com estava el botó abans?</p> <p>B: Plorava...</p> <p>C: Trista...</p> <p>A: Sí, plorava... com que estava trist, oi?</p> <p>A: I per què plorava el botó?</p> <p>B: Perquè no tenia amics...</p> <p>(...)</p>	<p><i>Devolució</i></p> <p>Incitar la implicació dels alumnes en el procés d'aprenentatge: que reflexionin, participin, transfereixin el que han après. El retorn de la responsabilitat que correspon al nen o nena en la realització de cada tasca. Si els alumnes han hagut de pensar o se'ls ha donat molt marcat i pautat el que han de fer.</p>	<p>Tot i que vaig intentar conversar amb ells des del primer moment, des de la presentació del conte, podria haver tret més suc a la fase de síntesi. La devolució no va ser del tot efectiva, ja que iniciar una reflexió amb preguntes que es responguin amb una paraula o preguntes dicotòmiques que es puguin respondre amb un sí o un no, de vegades ens condueixen cap a diàlegs massa tancats, rutinaris, pobres. De vegades, malgrat feia preguntes obertes i deixava frases inacabades per buscar l'equilibri entre els meus torns i els dels alumnes, potser no donava prou temps perquè pensessin i estructuressin les seves idees. Potser no vaig concedir les pauses necessàries perquè tinguessin la llibertat de parlar, d'expressar allò que havien comprès al seu ritme.</p> <p>En certs moments, podria haver entrelaçat les aportacions amb les seves vivències personals i afavorir: la transmissió d'opinió, de raonament i d'hipòtesis; l'actitud crítica; i l'anticipació de conseqüències (ex. <i>Creieu que ara el botó està content? Per què? I vosaltres quan esteu contents? I tristos? Per què?; Què creieu que li farà el mag al botó?; etc.</i>).</p> <p>Cal esmentar, però, que la repetició constant de les darreres paraules i l'espera de la resposta amb un somriure, els donava certa seguretat en les seves intervencions; sentien que allò que deien era d'interès per a tots.</p> <p>A l'hora de corregir les paraules mal pronunciades de les seves aportacions, crec que la meua actitud va ser la correcta: no els corregia directament, sinó que, per mitjà d'un interacció lingüística, supervisava les paraules tot repetint-les correctament.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>A: ¿Quién era el protagonista? ¿Quién era éste? A: ¿Cómo se llamaba? B: Oscar... C: ... el botón. A: ¿Y como era Oscar? B: Vermei... A: ¿Vermell y...? A: ¿Qué forma tiene? B: Redonda... A: Redonda, tiene forma redonda. ¿Y qué más salía, en el cuento? Los tejados rojos. ¿Y como eran? B: Triángulos. A: ¡Triángulos, muy bien! ¿Y qué más salía? Salían... B: Cuadrados, ventanas. A: Ventanas. ¿Y como eran las ventanas? B: Cuadrados. A: Cuadradas. ¿Y qué más? Quién es ésta? B: ¡La Luna! C: Era redonda... A: La Luna, y era redonda, ¡muy bien! ¿Y como os habéis sentido cuando os he contado el cuento? ¿Os gustaba? B: ¡Sí! A: ¿Sí? ¿Y como estaba el botón antes? B: Lloraba... C: Triste... A: Sí, lloraba... como estaba triste, ¿verdad? A: ¿Y por qué lloraba el botón? B: Porque no tenía amigos... (...)</p>	<p><i>Devolución</i></p> <p>Incitar la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje: que reflexionen, participen, transfieran lo que han aprendido. El retorno de la responsabilidad que corresponde al niño o niña en la realización de cada tarea. Si los alumnos han tenido que pensar o se les ha dado lo que tenían que hacer muy marcado y pautado.</p>	<p>Aunque intenté conversar con ellos desde el primer momento, desde la presentación del cuento, podría haber sacado más partido de la fase de síntesis. La devolución no fue del todo efectiva, ya que iniciar una reflexión con preguntas que se respondan con una palabra o preguntas dicotómicas que se puedan responder con un sí o un no, a veces nos conduce hacia diálogos demasiado cerrados, rutinarios, pobres. A veces, aunque hacía preguntas abiertas y dejaba frases inacabadas para buscar el equilibrio entre mis turnos y los de los alumnos, quizás no daba suficiente tiempo para que pensarán y estructuraran sus ideas. Quizás no concedí las pausas necesarias para que tuvieran la libertad de hablar, de expresar a su ritmo aquello que habían comprendido.</p> <p>En ciertos momentos, podría haber entrelazado las aportaciones con sus vivencias personales y favorecer la transmisión de opinión, de razonamiento y de hipótesis, la actitud crítica, y la anticipación de consecuencias (por ejemplo, <i>¿Creéis que ahora el botón está contento? Por qué? ¿Y vosotros, cuando estáis contentos? ¿Y tristes? ¿Por qué? ¿Qué creéis que le hará el mago al botón?</i>, etc.</p> <p>Hay que mencionar que la repetición constante de las últimas palabras y la espera de la respuesta con una sonrisa les daba cierta seguridad en sus intervenciones; sentían que lo que decían era de interés para todos.</p> <p>A la hora de corregir las palabras mal pronunciadas de sus aportaciones, creo que mi actitud fue la correcta: no les corregía directamente, sino que, a través de una interacción lingüística, supervisaba las palabras repitiéndolas correctamente.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. CONCLUSIONES

Si abordamos una valoración global (o macro) de nuestro proyecto de investigación, queremos constatar primero la importancia de continuar analizando la acción didáctica en la formación inicial del profesorado. Confirmamos que es básico afrontar este análisis mediante herramientas audiovisuales que nos permitan revivir las intervenciones con todos sus factores e imponderables, ya que, si no se hace así, a menudo los estudiantes infravaloran esta fase: les parece que es altamente controlable a partir de una estricta planificación y creen que el “éxito” de la sesión reside en la capacidad de atenderse al guión, a pesar de los imprevistos que puedan surgir.

Se trata, en cambio, de entender las sesiones de aula como experiencias únicas e irrepetibles, donde los imprevistos pueden ser distorsionantes pero también pueden dar pie a magníficas oportunidades de aprendizaje; ceñirse al guión en muchas ocasiones puede originar un efecto Jourdain: aunque los alumnos hayan completado las tareas, quizás no han tenido tiempo de ahondar en los contenidos tratados y pocos han podido convertirlos en aprendizajes significativos.

Por otro lado, verse grabado sin una metodología específica que obligue a sostener una mirada profesional sobre las grabaciones, hace que a menudo los aspectos destacados por las estudiantes sean meramente anecdóticos, de superficie, del tipo siguiente: “Movía mucho las manos al explicar el cuento, se me notaba muy nerviosa”. Las metodologías clínicas proporcionan este instrumento de análisis por el cual los estudiantes son capaces de profundizar más allá de los aspectos corporales o de disciplina en el aula.

Si un objetivo básico es la introducción de metodologías clínicas y reflexivas en los estudios de Educación para ofrecer herramientas de investigación didáctica y pedagógica, el hecho de bifurcar estos métodos en un módulo y en el prácticum en esta investigación garantizó, en cierta manera, su sistematización por parte de las estudiantes. El enfoque del trabajo en grupo del módulo (el análisis del cuento) favoreció la creación de pequeñas comunidades de aprendizaje que consiguieron replantearse los esquemas previos, aunque no todas consiguieron hacer análisis de profundidad. A su vez, contrastaron esta propuesta con la actividad de autoevaluación del prácticum. El próximo reto sería comprobar si las estudiantes que realizaron este módulo parten de un nivel de reflexión y concienciación superior o más complejo en sus prácticums del cuarto año.

Muchos de los instrumentos presentados que forman parte de estos procesos de análisis requieren dos habilidades básicas: la capacidad de observación y también la de expresión. El uso de estrategias clínicas de análisis ayuda a focalizar, aunque estos procedimientos requieren mucha sistematización, práctica, y, posiblemente un seguimiento más preciso del proceso, una tutorización continuada durante la formación. De todos modos, constatamos que representa un primer vuelo en técnicas de investigación didáctica que es útil para avanzar en el proceso de reflexión realista. Así, las estudiantes investigan mientras aprenden a intervenir como maestras y aprenden a intervenir mientras investigan. Este puede

ser un buen modelo para la formación inicial (y seguramente también para la permanente).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las habilidades expresivas, sobre todo en lengua escrita, son importantes para dejar constancia de estos procesos, para convertir en un discurso sólido pequeñas intuiciones, y encaminar la investigación: observamos diferencias significativas entre estudiantes que tienen cierta soltura en la comprensión y expresión escrita y estudiantes con algunas dificultades, las cuales condicionan el nivel de las propias observaciones y la comprensión de los análisis que les proponemos. Esta variable no ha sido contrastada aun y merecería ser estudiada con más rigor, pero nos parece importante tenerla en cuenta porque nos conduce a otro sendero en la programación de actividades relacionadas con la investigación educativa, como es la escritura de documentos específicos en las distintas fases del proceso de formación.

Si bien tratamos con rigor el proceso de análisis desde las experiencias, los conceptos y las imágenes previas con las estudiantes, constatamos que analizar la propia acción didáctica desde una posición crítica es para ellas muy difícil. Plantear preguntas de indagación desde la observación y objetivar los temas de análisis es una práctica compleja, requiere entrenamiento, contraste con otros agentes, guía y orientación; y sobre todo tiempo. La distancia crítica permite tomar consciencia del momento y del camino a seguir, representa una comprensión inferencial de la situación, del gesto didáctico. Este enfoque pide madurez investigadora y conocimientos de didáctica, psicopedagogía y de la disciplina correspondiente; por lo tanto, no es un todo o nada; estas prácticas son un principio con las que abrimos vías de conocimiento para una práctica autónoma. Las estudiantes observadas necesitan contrastar y profundizar en estos aspectos para poder construir nuevos modelos desde la perspectiva socio-constructivista que planteamos.

Nuestro papel como tutoras también se construye y reconstruye con estas prácticas y exige, curso tras curso, una nueva mirada, un nuevo enfoque que incorpore nuevos aspectos: este año ha sido el trabajo en el módulo y la sistematización de la práctica reflexiva.

Esta autonomía, de aprender a aprender a investigar, es una capacidad esencial del profesional experto, pero la formación inicial, con prácticas de autoconfrontación y reflexión guiada, debe proporcionar elementos para empezar co-construir estos procesos.

Otro propósito de la propuesta de investigación que presentamos es la introducción de la reflexión sobre la práctica docente como una condición imprescindible e inherente a la profesión docente. Con estas propuestas intentamos que la reflexión sea un hábito ya desde la formación inicial y que los estudiantes relacionen las expectativas prácticas y académicas con el mismo lazo: a través del contraste constante, de la necesidad de observar, analizar, preguntar, indagar, reconstruir y replantear el conocimiento adquirido de manera sistemática y científica. No es tarea

fácil. Ahí está otro reto de la formación inicial: hacer comprender que la investigación forma parte de la formación teórica y práctica de las futuras maestras.

Esta investigación ha supuesto una primera aproximación a la teoría de la acción didáctica por parte de nuestras estudiantes y todas ellas han coincidido en que era compleja y enriquecedora al mismo tiempo. Sin duda, algunos términos como *devolución* son muy rentables para la autoevaluación, pero otros resultan muy difíciles de entender y observar en sesiones concretas (como los *procesos mesogenéticos* y *topogenéticos*). Se trata de conceptos marcadamente sistémicos y teóricos que, lejos de ser consensuados por la comunidad educativa, están en pleno debate. Aun así, nos parece un avance importante haber reforzado la idea de que una vez se incorporen a la escuela como profesionales deben continuar formándose y mejorando su práctica docente, ya sea de forma reglada o bien a través de proyectos propios de investigación y exigencia de mejora, con herramientas como la descrita.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, A.; ESTEVE, O. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. En O. Esteve; K. Melief; A. Alsina (2010) *Creando mi profesión* (pp.197). Barcelona: Octaedro.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- BRYAN, S. (1996). *Com explicar contes*. Barcelona: Biblària.
- CALBÓ, M. (Coord.) (2009). *Guia per l'avaluació de les competències en el pràcticum dels estudis de Mestre/a*. Barcelona: AQSUC, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. En línea en <http://www.aqu.cat>.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CHOATE, J. S.; RAKES, T.A. (1989). La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 9-17.
- COELHO, E. (2005). Transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículum: el proceso de andamiaje en educación. En J.M. Sierra; D. Lasagabaster. *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ESTEVE, O. (2006). *Instruments d'observació*. En *Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació permanent del professorat*. Documento interno del Pla Marc de Formació 2005-2010. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.
- (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D.Lasagabaster; J.M. Sierra (pp. 79) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- FREUDENTHAL, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- JUANOLA, R. (2011). Hacia una definición de las didácticas comparadas en un panorama sin fronteras. En J. Vallès; D. Álvarez; R. Rickenmann (Ed.) (pp. 155-174). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitària.

- JUANOLA, R.; RICKEMMAN, R. (Ed.) (2013). Análisis de la acción conjunta en las aulas: una revisión crítica de las didácticas. Ginebra, Girona: Documenta Universitèria, Université de Genève.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MASGRAU, M.; FALGÀS, M. (2012). La competència comunicativa dels futurs mestres: per una autoconfrontació efectiva. En *Didàctica de la llengua i la literatura. Experiències d'innovació docent. Didàctica de la llengua i la literatura. Experiències de innovació docent en la Universitat*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. En línia en <http://hdl.handle.net/2445/28923>
- MASGRAU, M. (2011). Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies. Girona: Universitat de Girona, p. 185. Tesis doctoral no publicada. En línia en www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96877/tmmj.pdf?sequence=5
- MERCER, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Madrid: Paidós.
- MOLINA, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa. En *Revista de Educación*, 337, 23-250.
- RADFORD-HERNÁNDEZ, L. (2011). La evolución de paradigmas y perspectivas en la investigación. El caso de la didáctica de las matemáticas. En J. Vallès; D. Álvarez; R. Rickemman (Ed.) (pp. 63-80). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitèria.
- RICHARDS, J. C; LOCKHART, C. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.
- RICKENMANN, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. En *Actos del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 30 de agosto al 2 de septiembre de 2006*.
- (2013). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa (sin paginar). En R. Juanola; R. Rickemman (Ed.) *Análisis de la acción conjunta en las aulas: una revisión crítica de las didácticas*. Ginebra, Girona: Documenta Universitèria, Université de Genève, 2013.
- ROZADA, J. M. (2006). La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una «pequeña pedagogía» crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera. En J. M. Escudero; A. LUIS (Ed.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp.197-229). Barcelona: Octaedro.
- RUIZ, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis.
- ; CAMPS, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, v. 14, 2, 211-228.
- SAINZ OSINAGA, M. (2010). Análisis de los gestos didácticos de tres maestras. Estudio de la didáctica bifocal (matemáticas y lengua -euskara-) desde la transposición didáctica en contextos plurilingües. *Ikastaria*, 17, 221-266.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- ; — ; RONVEAUX, C. (2005). En M-J. Perrin-Glorian, Y. Reuter (Ed.) *Le synopsis-un outil pour analyser les objets enseignés*. En *Méthodes de recherche en didactiques* (pp.175-190). Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- SEGRS, M.; DOCHY, F.; CASCALLAR, E. (ed.) (2003). *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards (innovations & change in professional education)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- SENSEVY, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica* (Trad. de J. Duque y rev. de R. Rickenmann. En G. Sensevy; A. Mercier. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- TIGCHELAAR, A.; MELIEF, K.; VAN RIJSWISK, M.; KORTHAGEN, F. (2010). *Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación*. En: ESTEVE, O.; MELIEF, K.; ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión* (pp. 39) Barcelona: Octaedro.