

A través del análisis de una situación de enseñanza en un aula de 3 años, entrada y encuentro de un día de clase, grabada en vídeo, pretendemos mostrar las posibilidades que ofrece la reflexión sobre la práctica, considerando que uno de los mayores problemas para el cambio radica en la ausencia real de dicha reflexión. Ofrecemos con este trabajo un modelo para acercarse a la realidad del aula y preparar, con su ayuda, maestros que desde su formación inicial integren la reflexión como una parte esencial de su hacer cotidiano. El análisis de la situación que presentamos intenta poner de manifiesto las posibilidades de uso del lenguaje oral y de la propia acción de los niños para enseñarles a organizar sus acciones, sus recursos y a socializarse, así como diferentes contenidos de lenguaje y matemáticas.

La reflexión como motor de cambio en el aula

pp. 105-112

Una propuesta de análisis de la intervención educativa

Vicenta Altava
Isabel M. Gallardo
Inmaculada Pérez
Isabel Ríos

Universidad Jaime I*

El análisis del aula como instrumento de reflexión y formación

El trabajo que presentamos está relacionado con una investigación que lleva a cabo análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas de educación infantil y primaria, para determinar y comprender los fenómenos que en ellas ocurren y, a través de la reflexión, tomar conciencia de las posibilidades educativas y de formación del profesorado que contienen dichas situaciones. Consideramos que el cambio en la es-

cuela debe venir, entre otros, por el camino de la formación de profesionales capaces de analizar el quehacer cotidiano en el aula desde una perspectiva cada vez más crítica y reflexiva. Desde nuestra perspectiva, la mejora de la enseñanza va unida necesariamente a una preparación para la reflexión. "Es la práctica continua y conjunta de la reflexión y de la acción la que permite el progreso de nuestro conocimiento, junto con la transformación de la realidad" (Kemmis, 1988, p.55)

Diferentes investigaciones que en las últimas décadas han seguido esta perspectiva (Edwards y Mercer, 1988; Candela, A. 1993; Coll y

* Universidad Jaime I*. (Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad "Jaime I", Campus Borriol, Carretera de Borriol s/n, Castellón, Tel.: 964729168, Correo electrónico: valtava@edu.uji.es)

otros, 1992), han aportado datos empíricos y metodológicos de gran interés (Cubero, 2001).

Por lo que respecta al trabajo que nos ocupa, en primer lugar, se pretende poner de relieve en el hacer cotidiano del aula los aspectos más relevantes en relación a la teoría, convertirlos en elemento de reflexión y, en su caso, en modelo para prácticas futuras. La investigación educativa se incorpora de esta manera a las actividades de formación del profesorado (Altava y otros, 2001).

En segundo lugar, ponemos especial énfasis en el análisis de las intervenciones docentes con el fin de explicarnos la manera en que éstas mediatizan los contenidos de enseñanza, las relaciones sociales que se establecen en la clase y los posibles aprendizajes de los niños. La investigación educativa, en este caso, se presenta vinculada a las actividades llevadas a cabo en las aulas y a su potencial educativo (Camps, 2001).

Estos dos aspectos configuran un modelo de formación del profesorado basado en la práctica del aula, que toma ésta como punto de partida para dar sentido a la teoría existente y contribuir a nuevas formulaciones. Por ello, el interés de nuestro análisis reside en la idea de que la investigación educativa cobra sentido si se utiliza para el aula y desde el aula. Así pues, la interacción oral y las acciones de los niños, a las que prestamos especial atención, no nos interesan por ellas mismas sino como instrumentos que la maestra usa para ayudar a construir y reconstruir los aprendizajes de los niños.

En la situación que sirve como telón de fondo a este trabajo, la maestra tiene como objetivo conseguir un grado de autonomía en los niños para que realicen el mayor número posible de actividades cotidianas en el aula. Entre ellas se encuentran *saludar* y *organizarse*, contenidos que constituyen la materia que se enseña y han sido seleccionados por la maestra como instrumentos de desarrollo cognitivo y social. Esto revela las concepciones que tiene sobre qué es enseñar la lengua oral, sobre el valor de la acción para aprender, sobre la adquisición de autonomía por parte de los niños y sobre la enseñanza de otros contenidos, entre ellos los de matemáticas.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se presentan son complejas y en ellas cada componente influye en los demás. Las acciones que realizan los niños mediados por la maestra, sirven de base para elaborar conocimientos pertenecientes a distintas materias, adquirir hábitos y construir su afectividad. En este proceso la intervención de la maestra se apoya mayoritariamente en el lenguaje. De esta forma, los niños participan en actividades de tipo discursivo, que, dada su edad, propician y son el medio para el aprendizaje de contenidos lingüísticos. Destacamos por ello la función del lenguaje oral, es decir la interacción verbal de la maestra con los niños, para construir conocimientos especialmente sobre el mundo del aula, y también sobre el mundo exterior ya que la actividad principal es socialmente relevante: ser autónomo e integrarse en el grupo y, como consecuencia, saludar y organizarse.

Por todas estas razones nos interesa realizar un análisis en el que el aula se nos presenta como fuente de conocimiento didáctico y como objeto para reflexionar bajo perspectivas teóricas que en este caso se adhieren a los principios de construcción del conocimiento, de globalización y de enseñanza de la lengua y las matemáticas bajo presupuestos de funcionalidad y comunicación. En este trabajo intentaremos mostrar especialmente los contenidos de lengua y matemáticas que enseña la maestra y delimitar, al mismo tiempo, tanto las características educativas que definen su metodología, en general, como las que informan la enseñanza de la lengua y las matemáticas en particular.

Referentes teóricos para el análisis

Según Piaget (1975) la acción es el origen del pensamiento. Es el ejercicio de la acción, con sus dificultades y logros, el que permite que el niño tome conciencia de lo que hace y mediante procesos sucesivos de abstracción y generalización vaya construyendo su conocimiento (Piaget 1980). Pero, las actividades que realizamos están mediadas por lo general, por la intervención de otras personas o de elementos

culturales. Así, las acciones realizadas por los niños se configuran en el conjunto de relaciones que se establecen entre ellos y la maestra (Vigotski, 1979). Es esa acción conjunta la que se interioriza y se convierte en conocimiento (Wertsch, 1988). En este proceso la relación que establece la maestra con cada niño en particular, desde el conocimiento de su Zona de Desarrollo Próximo, proporciona ayudas, instrumentales y sociales, que facilitan el desarrollo intelectual y afectivo de los niños.

Bajo esta misma perspectiva, en la relación profesor-alumno, el lenguaje se usa para compartir significados, para contextualizar y organizar la acción, para construir la imagen social de uno mismo y de los demás, es decir, para crear relaciones afectivas, y para representar la realidad.

La eficacia de estas acciones en relación con el aprendizaje requiere la creación de un contexto que facilite su realización y les dé sentido (Álvarez, 1990). Se crea así un espacio —una Zona de Trabajo— que propicia actividades múltiples y complejas que constituyen el germen de conocimientos diversos pertenecientes a distintas disciplinas. Este contexto posibilita, por tanto, la enseñanza de contenidos escolares de forma globalizada. Pero, este conjunto de actividades que se realizan en la escuela ha de guardar relación con el entorno cultural y los modos de actuar propios del grupo social, a que pertenecen los niños, para generar un aprendizaje útil y relevante.

La mirada con la que desde la *didáctica de la lengua* nos acercamos al análisis de estas situaciones reales de aula se ajusta a una perspectiva comunicativa y funcional. Con ello queremos decir que enseñar lengua en la etapa de educación infantil significa en primer lugar enseñar al niño a representarse el mundo que le rodea, formulando y comunicando a través del lenguaje los significados sociales, afectivos y culturales presentes en las situaciones vitales.

Enseñar lengua significa por lo tanto usar el lenguaje en situaciones en las que la comprensión de los significados venga ayudada de la acción y formular de manera cada vez más compleja los pensamientos propios, posibilitan-

do en el niño un avance en sus conocimientos sobre el mundo, sobre el propio lenguaje y sobre los procedimientos para apropiarse de él.

Buscamos en la didáctica de la lengua las claves para la enseñanza a través de las interacciones verbales de la maestra con los niños. Son éstas las que aportan datos al niño para su aprendizaje. Se interacciona en y a través de la acción que propicia aprendizajes pragmáticos, léxicos y morfosintácticos para desarrollar el lenguaje oral conversacional pero, sobre todo, para poner las bases del aprendizaje del lenguaje oral formal, propio del contexto escolar (Vilà, 2000). Éste le permitirá en su momento familiarizarse con las exigencias del lenguaje escrito. Es por ello que las situaciones didácticas obligan a propiciar un uso riguroso, explícito y cada vez más descontextualizado del lenguaje en el aula.

La idea de *educación matemática* que preside el análisis que realizamos considera la matemática como un poderoso medio de comunicación, conciso y sin ambigüedades, que nos permite interpretar y representar la realidad utilizando formas de expresión específicas: números, signos, fórmulas, tablas, diagramas, etc. (Cockroft, 1985).

Estos recursos expresivos posibilitan la representación universal de los aspectos de la realidad que se pueden contemplar matemáticamente y su aprendizaje se realiza a partir de su propio uso en situaciones funcionales y totalmente dotadas de sentido pues se integran en el quehacer cotidiano del aula de modo natural y progresivo.

Metodología para el análisis de las situaciones de aula

Los datos

Las secuencias de actividad que analizamos están sacadas de una grabación natural en vídeo de la situación de aula, *entrada y encuentro*, en el principio de la escolarización de los niños.

Toda la situación ha sido *descrita* en un texto, en el que se incorporan fragmentos literales del diálogo de la maestra y los niños. Dicha des-

cripción permite dar a conocer las acciones y las motivaciones para la acción que se hacen explícitas a través de la grabación. Su finalidad es trasladar, con el máximo detalle posible, la situación del aula a contextos en los que no se dispone de la grabación, y mostrar, bajo la mirada atenta de la investigación, fenómenos que pasarían desapercibidos de otro modo, aquello que la mirada simple no ve.

La incorporación de *enunciados transcritos* textualmente del diálogo que se produce durante la actividad permite transmitir con mayor fidelidad las peculiaridades de la interacción y, además, analizar los aspectos vehiculados por el lenguaje: contenidos de enseñanza, estrategias y ayudas de la maestra, ideas y conocimientos de los niños, etc.

La situación se ha dividido en *secuencias* que han sido consideradas en base al conjunto de acciones y turnos de palabra que se agrupan con una determinada finalidad dentro del conjunto de la tarea. En otros trabajos se han determinado las unidades en función de los objetivos establecidos y del propio corpus. Diferentes unidades se han denominado *episodio* (Bigas y ot., 2001) o *segmentos de interactividad* (Coll y ot., 1992). En nuestro caso nos decantamos por el término *secuencia* por considerar que se adapta bien a la longitud y contenido de los fragmentos que se analizan.

El análisis cualitativo

Como ya hemos señalado, las situaciones reales de aula que analizamos y aprovechamos en el marco de este trabajo son situaciones complejas en las que se interrelacionan e influyen todos los elementos de la actividad, incluidos los contextos socioculturales en donde se producen. Su análisis y comprensión requiere la utilización de una metodología de carácter cualitativo que contemple en el marco de la actividad escolar el conjunto de interacciones de carácter cognitivo, afectivo y social que se dan entre los participantes. Sólo una mirada atenta, que relacione todos los fenómenos, puede interpretar los datos interesantes para la investigación y útiles para la formación de maestros.

Esta metodología sostiene que no se puede alcanzar una clara comprensión de lo que es la enseñanza sin comprender las claves del contexto cultural en que se sitúa la escuela, así como del contexto social del aula, creado por la propia interacción entre profesor y alumnos, que condiciona cualquier actividad académica o acontecer escolar.

Por consiguiente, entender cómo funciona una clase y cómo aprenden los alumnos, requiere adentrarse en el entramado de intercambios que realizan los sujetos y en las perspectivas y significados que éstos tienen de lo que allí ocurre, de lo que les exige la situación y de las acciones que se emprenden.

Análisis de la situación del aula

Presentamos a continuación la descripción de dos secuencias de la situación grabada en vídeo incorporando las palabras textuales de la maestra y los niños siempre que ha sido posible y siempre que es relevante para la tarea que nos hemos propuesto: dar a conocer con el máximo de detalle la actividad de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los principios manifestados en el marco teórico.

Las unidades de análisis, las *secuencias*, como ya se ha indicado, corresponden a unidades de acción y/o temáticas que han sido aisladas, en función de su finalidad, para facilitar el análisis de la situación completa.

Cada fragmento de la secuencia, seleccionado a partir del interés para la interpretación y/o análisis, está seguido del correspondiente comentario para poner de manifiesto los diferentes aspectos educativos de la situación representada.

Secuencia 1

Los alumnos llegan por la mañana al aula. Se quitan el abrigo y cuelgan éste y la mochila en su correspondiente percha. En cada una de ellas está el letrero con el nombre de cada niño y la foto correspondiente.

Después se ponen el babero, intentan escribir su nombre en los almuerzos y por último los dejan en un cesto.

La profesora se encuentra en la puerta del aula hablando con el padre de un alumno mientras éste

trata de ponerse el babero. El niño no consigue ponérselo y le pregunta a la maestra: ¿Dónde Va?

En ese momento la cámara enfoca a dos niñas que se acercan a las perchas para dejar sus cosas y luego vuelve a enfocar al niño que se está poniendo el babero. El alumno continúa intentando ponerse el babero mientras la maestra lo mira (pero ésta no le ayuda a ponérselo, intenta que se lo ponga él solo).

Al principio de la secuencia se observa cómo la maestra conversa con un padre a la entrada del aula y más tarde con una madre que le enseña fotos. Esta actividad social, la conversación, realizada delante de los niños, ayuda a enseñar el valor de la comunicación y a dar modelos de cómo y para qué los adultos de su entorno la utilizan. En niños tan pequeños, que deben aprender a vivir, esta comunicación es parte de las estrategias de la maestra para relacionar la vida de la escuela con la de las familias, por lo cual se está propiciando un estilo de aula abierta.

La organización de la clase, la altura de las perchas con el nombre así como la colocación del cesto para los almuerzos y los botes de los lápices, crean una zona de trabajo que propicia la realización de las actividades —colgar el abrigo, escribir el nombre en el almuerzo— para aprender a organizar sus cosas de forma autónoma y facilitar, al mismo tiempo la adquisición de conocimientos matemáticos y de lengua escrita. El garabato en el almuerzo que simboliza el nombre de cada niño cobra así valor comunicativo y constituye un aprendizaje de gran relevancia en este momento para los niños.

En la disposición de los percheros se observa la existencia de aplicaciones biyectivas entre las perchas, las fotografías y los nombres de los niños. Estas exhaustivas asociaciones uno a uno son la base de la construcción del concepto de número natural en su aspecto cardinal y van cimentando la idea de número que, poco a poco, van construyendo los niños.

Encontramos estas asociaciones en otros momentos de la actividad de los niños (cada niño con su almuerzo, cada zona de la clase con el trabajo que en ella se realiza) que, además de servir para fundamentar la construcción del concepto matemático de número, colaboran en el desarrollo de aspectos educativos de orden y

organización que contribuyen a la formación integral de la persona.

En ese momento llega otro alumno al aula que entra sin saludar, entonces la maestra le dice: “hola, buenos días”; como el niño no hace caso la maestra le vuelve a decir: “Juan Pedro, buenos días, un besito”. Juan Pedro le dice algo a la maestra y ésta le responde. Luego la maestra le pregunta acerca de sus cosas y él le señala la percha, entonces la maestra le dice: “¡hala, pues organízate, corre!”. La cámara entonces enfoca a unos niños que están dejando las cosas en la percha, luego vuelve a enfocar al alumno que todavía continúa intentando ponerse el babero.

En ese momento entra otro alumno en el aula. La maestra le saluda diciéndole: “Hola, buenos días, ¿Cómo estás?”, y le da un beso. Otro compañero de Juan Pedro que se encuentra en el aula, le da un abrazo cuando entra. El niño que se encuentra intentando ponerse el babero saluda también al compañero que ha entrado y entonces parece que Juan Pedro se enfada un poco. La maestra le oye gritar, entonces se gira hacia él y le llama por su nombre cuatro veces “Juan Pedro, Juan Pedro, Juan Pedro, Juan Pedro” hasta que finalmente éste se vuelve y atiende a la maestra; entonces ella coge su babero y lo mueve para que Juan Pedro vea que tiene que quitarse la chaqueta y dejar la mochila en su sitio mientras le dice: organízate, tu mochila, ponla en su sitio. Mientras tanto, otro alumno ha entrado en el aula. Juan Pedro se va hacia las perchas y empieza a quitarse la mochila.

El alumno señalado antes continúa intentando ponerse el babero. Aparece una niña que también pretende lo mismo.

Entra un nuevo alumno al aula y la maestra le dice: “hola buenos días”. El niño le da un beso y ésta le pregunta “¿Cómo estás, bien?”. El niño asiente con la cabeza y entra en el aula.

La maestra centra entonces la atención en otros alumnos y les dice: “Jessi, organízate, la mochila y todo colgado. Ricardo, organízate”. Una madre le ha entregado a la maestra un sobre con fotos y ésta, mientras supervisa a sus alumnos desde la puerta del aula, abre el sobre. Ojea un poco las fotos. El padre del alumno que no puede ponerse el babero se despide de su hijo (que sigue sin el babero puesto) con un beso y se marcha.

Una niña dice a la maestra: “Maribel, Maribel, me he puesto el babero”. Ella le responde: “Muy bien!, te lo has puesto sola, ¿no?” La niña asiente con la cabeza y la maestra le repite “Muy bien!” Enseguida la maestra centra la atención en otra alumna, le da un beso y le dice: “¡hala!, Organízate, corre!” La niña se va a organizar sus cosas. Entonces la cámara enfoca a un grupo de niños que están quitándose la ropa y organizándose.

Las actividades que realizan los niños, saludarse y organizarse para su trabajo en la escuela, tienen todas ellas sentido en el momento de llegar al aula, dado que retoman las actividades propias del grupo social al que pertenecen. La maestra trata a los niños, al saludarlos, siguiendo las normas sociales y los “modos de hacer” establecidos por la comunidad.

Destacamos de esta secuencia el trabajo sobre la autonomía que se realiza con los niños. Una niña ha conseguido ponerse el babero sola y la maestra refuerza la acción que está de acuerdo con su objetivo explícito: aprender a hacer solos las actividades. Es un aprendizaje difícil por la edad de los niños y porque además rompe con los hábitos sociales actuales en su ámbito familiar, en donde, en numerosas ocasiones, se les da todo demasiado hecho.

Por otro lado, la maestra utiliza y enseña a utilizar el lenguaje para integrar a los niños en un contexto sociocultural determinado, para regular la actividad y para enseñarles cosas acerca de la vida de la clase y de la escuela.

A estos tres aspectos pertenecen los enunciados: “Hola, buenos días; Un besito; ¿Cómo estás?; Organízate; Juan Pedro!!, Juan Pedro!!; La mochila y todo colgado”.

En el momento en que un niño entra sin saludar la maestra repara en ello y reconduce la actividad de éste, insistiendo hasta que saluda. La relación establecida por el saludo “incitado” por la maestra (con besito incluido) no se rompe inmediatamente, lo que da mayor sentido a la relación ya que la entrada va seguida de la actividad de organizarse, clave en las tareas de la mañana. Se trabajan de esta manera, gracias al lenguaje oral, dos de los contenidos escolares fundamentales en el área de comunicación y representación que la maestra persigue enseñar: a saludar y a organizarse (es decir a regular las propias acciones). La importancia educativa viene dada porque ambos son aprendizajes socialmente relevantes y por ello recogidos en los diseños curriculares correspondientes a la educación infantil.

La actuación de la maestra se apoya en lo que los niños pueden hacer solos ayudándoles para que progresen en su desarrollo motriz, in-

telectual y afectivo (“Jessi, organízate, la mochila y todo colgado”). Éste es un ejemplo de las ayudas sociales que proporciona la maestra.

Es de destacar también cómo se valoran los logros conseguidos (“Muy bien!, te lo has puesto sola, ¿eh?”) y cómo de esta forma se da un *feedback* positivo a los aprendizajes que se van realizando. La autonomía lograda por la niña que ha conseguido ponerse el babero sola se evalúa, y esta valoración se hace explícita gracias al lenguaje. No se deja nada a lo implícito. Los contextos compartidos, para que lo sean, se presentan delante de los niños para de esa forma dar, gracias al lenguaje, sentido y continuidad a las actividades, a los aprendizajes y a las metas previstas por la propia maestra, compartidas por los niños gracias a la interacción que mantiene con ellos y a la verbalización de dichas metas. Se contextualizan las intenciones y las acciones gracias al propio lenguaje (“Juan Pedro, Juan Pedro!”).

Secuencia 2

Un alumno pregunta a la maestra: “¿Cuándo viene la mamá?” La maestra dice: “¿qué?” El niño repite: “¿Cuándo viene la mamá?” La maestra responde: “A las doce, viene la mamá”. El alumno vuelve a preguntar algo ininteligible a la maestra y ésta responde.

A continuación se dirige a todos los alumnos y dice: “A ver, ¿quién le ayuda a Julia a traer la mesa supletoria? ¿Lo tenéis organizado ya?” Entonces se dirige a un alumno en concreto y le pregunta: “Angel, ¿tú lo tienes organizado?” El niño se va corriendo y entre él y Julia cogen la mesa supletoria y comienzan a trasladarla.

Otro niño pregunta: “¿Cuándo salimos al patio?”, y la maestra responde: “Salimos a las doce”.

En la respuesta que da la maestra a los niños sobre la llegada de su mamá y sobre la salida al patio, la maestra utiliza expresiones referentes a la medida del tiempo que los niños todavía no comprenden. Sin embargo, el uso cotidiano de estas expresiones va creando la necesidad de conocerlas y de darles sentido. Con la construcción de este conocimiento se les ofrece la posibilidad de elaborar poco a poco sus coordenadas temporales, de interpretar el significado y

conocer los usos sociales de la magnitud tiempo y de su medida.

Por otro lado, desde la perspectiva del lenguaje, en esta secuencia, como en la anterior, vemos cómo la maestra mantiene relaciones diádicas con los niños, atendiendo por un lado a lo particular (“¿Cuándo viene la mamá?” ¿Tú lo tienes organizado?”) y a lo colectivo: (“¿Quién ayuda a Julia?” “¿Lo tenéis organizado ya?” Salimos a las doce). Esto ayuda a los niños a comprender poco a poco las diferencias entre lo que se dice y las realidades representadas, así como los contextos que condicionan el discurso y lo hacen complejo.

Es de destacar el lenguaje reiterativo de la maestra en todo momento, para asegurarse de que los niños hayan entendido lo que quiere enseñarles, especialmente a saludar y organizarse. Por otro lado está lleno de expresiones cariñosas, de gestos de acogida (dar besitos) y personaliza la relación por medio del nombre del niño o niña. Se genera así un vínculo afectivo que proporciona seguridad y estabilidad en el contexto *escolar*.

Conclusiones

Para concluir, ponemos de relieve que el lenguaje oral vehicula muchas de las representaciones que funcionan en las interacciones escolares. Su análisis, junto al de la acción que lo acompaña o que comparte contextos con él, deja entrever e interpretar lo oculto. Esto es precisamente lo que nos da la dimensión de la calidad de las intervenciones educativas o de los errores que se convierten en fuente de nuevos conocimientos pedagógicos.

En la situación analizada se ha visto cómo se enseñan-aprenden contenidos de lenguaje oral y escrito, de autonomía, de relaciones personales, además de referentes a las matemáticas. La enseñanza de la maestra en su conjunto aplica los principios teóricos de la enseñanza socio-cultural. Se apoya en lo que los niños pueden hacer, construye contextos que facilitan la realización de actividades con sentido y proporciona ayudas de carácter instrumental y social que

propician el desarrollo. La importancia que concede a la autonomía y el diseño de situaciones en que los niños han de tomar decisiones sobre lo que han de hacer muestra, por su parte, aspectos esenciales de la enseñanza democrática.

Por todo ello, la utilidad de este tipo de trabajos se orienta a dos ámbitos inseparables: el de la formación del profesorado, ofreciendo a la reflexión de los demás determinados modelos de enseñanza, y el de la reelaboración de las teorías didácticas, al permitir contrastar los principios en que se apoya el análisis desde el contexto concreto en que se aplican. En este sentido podemos formular los siguientes principios que pueden orientar otros trabajos como éste dentro de las aulas:

1.— La comprensión de los fenómenos que ocurren en el aula sólo se facilita a través de un contacto directo y reflexivo con las actividades de enseñanza-aprendizaje.

2.— Los problemas de la enseñanza no se pueden estudiar fuera de las situaciones reales en las que se producen las actividades didácticas.

3.— Provocar la reconstrucción del conocimiento significa tener en cuenta la contextualización y, a la vez, la singularidad de los individuos y las situaciones.

4.— El análisis de la realidad propicia la comprensión de las prácticas de otros y de las propias, y facilita la innovación de la actividad del aula.

5.— El análisis de la práctica propia y ajena permite contrastar las teorías existentes y reelaborarlas en función de los contextos educativos en que se desarrollan.

El análisis de las secuencias que hemos presentado pone de manifiesto que estos principios son útiles para conocer la realidad del aula y reelaborar el conocimiento didáctico, en este caso de las matemáticas y del lenguaje, entre otros.

Por otra parte, sirve como un modelo de reflexión sobre la práctica, necesaria para la mejora de la enseñanza. Es cada vez más obvio para nosotros que cuando intentamos entender los procesos de la acción como procesos compartidos estamos avanzando e iniciando una transformación como enseñantes y como personas que repercute en nuestra acción.

REFERENCIAS

- ALTAVA, V.; GALLARDO, I. M.; PÉREZ, I.; RAMIRO, E.; RÍOS, I. y CASCALES, E. M. (2001). "Elaboración de un material de aula para facilitar la formación de maestros" En *Docència Universitària: Avanços recents*. Castelló: Universitat Jaume I.
- ÁLVAREZ, A. (1990). "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77
- BIGAS, M.; CORREIG, M.; FONTS, M.; CARCELLER, P.; RÍOS, I. y SOLIVA, M. (2001). "La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años". En CAMPS, A. (coord) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CANDELA, A. (1993). "La construcción discursiva de la ciencia en el aula" En *Investigación en la Escuela*. 21, 31-38.
- COCKROFT, W. H. (1985). *Las matemáticas sí cuentan*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. (1992). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- CUBERO, R. (2001). "Maestros y alumnos conversando". En *Investigación en la Escuela*, 45, 7-19.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós-MEC.
- KEMMIS, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1980) "Recent studies in genetic epistemology. *Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*. 1, 3-7.
- VIGOTSKI, L. S. (1979) *Vigotski y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós
- VILÀ, M. (2000). *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal. Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral (no publicada).
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

112

SUMMARY

We have analysed a teaching situation -recorded in videotape- taking place in a 3-year-old children class: coming into the classroom and meeting others during a standard school day. We try to show different possibilities offered by reflecting over teaching practice. The lack of this reflection is one of the biggest problems stopping change in education to happen. We provide a model to approach classroom reality that can be used to help teachers -from their initial training on- insert reflection as a central component of their daily work. The analysis of the situation we present tries to show the possibilities provided by the way children use oral language and action as a means to teach them how to organize their activity, resources, socializing processes and several parts of their language and maths' syllabuses.

RÉSUMÉ

À travers l'analyse d'une situation d'enseignement à l'École Maternelle (3 ans), l'entrée et le rencontre d'une journée scolaire, enregistrée en vidéo, nous essayons de montrer les possibilités de la réflexion sur les pratiques. On considère que l'un des plus grands problèmes pour arriver à la rénovation de l'école est l'inexistence de cette réflexion-sur la propre action didactique. Ce travail présente un modèle pour s'approcher à la réalité de la salle de classe, et pour préparer, avec l'aide de cet outil, des maîtres qui puissent intégrer la réflexion comme une partie essentiel de son travail quotidien, depuis leur formation initiale. L'analyse de la séance présentée essaie de manifester les possibilités d'usage de l'oral et de l'action des enfants, pour les enseigner l'organisation de leurs activités, leurs ressources, et la socialisation, ainsi comme différents objets d'apprentissage du langage et des mathématiques.