

Aula de Língua: Interação e REFLEXÃO

Aula
de
Língua

interacción
y REFLEXIÓN

ESECS
Instituto Politécnico de Leiria

CIEd
Universidade do Minho

CIDTFF

Organizadores
José António Brandão Carvalh
Luís Filipe Barbeiro
Luísa Álvares Pereira

**José António Brandão Carvalho
Luís Filipe Barbeiro
Luísa Álvares Pereira
António Carvalho da Silva**

Organizadores

Aula de língua: Interação e reflexão

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
[Instituto Politécnico de Leiria]

Centro de Investigação em Educação
[Universidade do Minho]

Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia
na Formação de Formadores
[Universidade de Aveiro]

2012

Ficha Técnica

Título

Aula de língua: Interação e reflexão

Organização

José António Brandão Carvalho

Luís Filipe Barbeiro

Luísa Álvares Pereira

António Carvalho da Silva

Capa | Leonel Brites

Impressão e acabamento

Várzea da Rainha Impressores, S.A.

Óbidos, Portugal

Depósito legal 338815/12

ISBN 978-989-95554-6-4

©

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

[Instituto Politécnico de Leiria]

Centro de Investigação em Educação

[Universidade do Minho]

Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia
na Formação de Formadores

[Universidade de Aveiro]

Leiria | Braga | Aveiro

Janeiro/2012

Apresentação

Desde 2005 que grupos de investigação da área da didática das línguas, oriundos de diferentes universidades de Espanha e Portugal, vêm desenvolvendo um trabalho conjunto no sentido de aprofundar as suas relações e discutir os projetos que desenvolvem.

Este trabalho tem sido focalizado no domínio *A aula como contexto de investigação sobre o ensino e a aprendizagem de língua*, ou *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de lengua*, ou ainda, *L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua*. Nele, têm estado em relevo a análise dos resultados da investigação desenvolvida por cada um dos grupos e a discussão em torno dos caminhos metodológicos adotados.

Os objetivos perseguidos têm sido concretizados de uma dupla maneira: por um lado, na realização, com caráter regular, de seminários especializados nos quais são discutidos temas relacionados com o objeto e o contexto de investigação que todos partilham; por outro, na publicação de livros que divulguem trabalhos relevantes, desenvolvidos no âmbito de cada um dos grupos que integram esta rede.

É neste contexto que se enquadra a obra que agora que se apresenta. Sendo a primeira editada em Portugal, ela surge na sequência de duas outras anteriormente publicadas em Espanha: *Diálogo e Investigación en las Aulas*, coordenado por Anna Camps¹ e *El proceso de enseñar lenguas*, coordenado por José Lino Bário.²

¹ Barcelona, Graó, 2006.

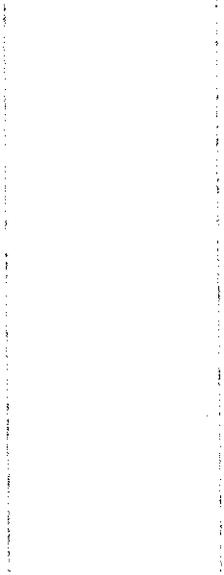
² Madrid, Editorial La Muralla, S.A., 2008.

Assumindo, naturalmente, a aula de língua como seu foco, procura-se neste livro evidenciar duas dimensões que, desde o início, têm sido relevadas no trabalho desenvolvido conjuntamente: a *interação* e a *reflexão*. Essa dualidade está expressa no título e constitui o princípio que presidiu à sua organização, tendo correspondência nas secções que enquadram os diferentes capítulos.

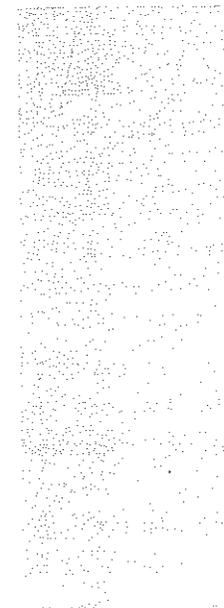
Este livro constitui mais um marco na caminhada conjunta que estes grupos vêm fazendo, desde que, em Janeiro de 2005, se encontraram pela primeira vez na *Universidade Autónoma de Barcelona*. Com a sua publicação, espera-se atingir um duplo objetivo: por um lado, consolidar o trabalho e as relações entre os grupos participantes, num contributo para o desenvolvimento do campo da *Didáctica das Línguas*; por outro, contribuir, pelos saberes que contém, para a concretização de um desígnio que nos une – ajudar os que têm a sala de aula como contexto de atividade e a língua como o objeto da sua ação a desenvolver um trabalho de maior qualidade, no sentido de tornar os seus alunos mais capazes de, pela linguagem, agir e participar no(s) diferentes mundo(s) em que estão inseridos.

Índice

Apresentação	7
Las preguntas, nexos entre investigación y enseñanza <i>Vicenta Altaba, Francisco Gimeno, Isabel Ríos, Isabel Gallardo</i>	13
Las preguntas de un maestro novel en una clase de lengua <i>Mariona C. Deseures, Llorenç C. Colomé, Montserrat L. Bach, Teresa P. Jubany, Montserrat V. Santasusana</i>	29
Metodología para analizar a prática docente: o contributo da sinopse <i>Luciana Graça, Luísa Álvares Pereira</i>	55
Los conocimientos sobre segmentación y el concepto de palabra <i>Maria Rosa Gil Juan</i>	89
El concepto de verbo de los alumnos de secundaria <i>Carme Durán Rivas</i>	111
Conhecimento sobre a língua e criatividade <i>Luís Filipe Barbeiro</i>	133
La escritura en aulas de Primaria y Secundaria <i>María Dolores García-Pastor, Paulina Ribera Aragüete, Adela Costa Català, Carmen Rodríguez Gonzalo, Pilar García Vidal</i>	159
A promoção de competências de escrita de estudantes do ensino superior <i>José António Brandão Carvalho</i>	181
Investigar a educação em línguas no contexto da formação pós-graduada de professores <i>Flávia Vieira</i>	209



Interação



Las preguntas, nexo entre investigación y enseñanza

Vicenta Altava
Francisco Gimeno
Isabel Ríos
Universitat Jaume I
Isabel M. Gallardo
Universitat de Valencia

Grupo Interdis-
ciplinar
de Investigación
Didáctica
[GIID]

La tarea que se presenta en esta contribución trata de mostrar cómo las situaciones de aula, seleccionadas y convenientemente estudiadas, sirven, en nuestra investigación, como punto de partida para formular preguntas pertinentes que ayuden al profesorado universitario a organizar su enseñanza y lleven al alumnado a elicitar o reconstruir, con ayuda de sus profesores, las teorías que orientan la actividad de los maestros. En este caso, los principios teóricos, que justifican y dan sentido a la forma que tiene la maestra de enseñar el lenguaje.

De este modo, los materiales didácticos, que nos permiten en este momento centrar nuestra atención sobre las preguntas como instrumento de reflexión para alumnos y profesores, constituyen un corpus básico para llevar a cabo el trabajo que presentamos. Como un ejemplo ver <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf>. En este documento se encuentra la transcripción completa de la

situación que mostramos, con las preguntas en cada episodio, la justificación y los referentes teóricos que sostienen el trabajo.

Antecedentes

Este trabajo está vinculado a la investigación general del GIID (Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente) centrada en la elaboración de instrumentos para construir conocimientos didácticos en el ámbito de la formación de profesores y conlleva la mirada detenida a las aulas de educación infantil y primaria, para encontrar puntos de apoyo sobre los que formular las teorías subyacentes en la actividad didáctica cotidiana, que pueden y deben constituir la materia teórica que nuestro alumnado, futuros docentes, deben aprender. Consideramos esencial la creación de instrumentos que favorezcan el encuentro de la teoría, necesaria para la formación disciplinar de los futuros docentes de educación infantil y primaria, con la práctica del aula.

Dichos instrumentos recogen el trabajo de análisis realizado por el grupo para facilitar una formación de los maestros de carácter sociocultural, democrática, interdisciplinar y globalizada desde la unión de la teoría y la práctica.

La enseñanza que propugnamos desde esta contribución debe beneficiarse del uso de los materiales didácticos mencionados en el apartado anterior.

Por otra parte, los alumnos universitarios, para formarse como docentes, deben aprender a poner en práctica las teorías que, fruto de la investigación pedagógica y disciplinar, orientan la actuación didáctica. Pero este aprendizaje no se debe realizar de forma mimética, de forma “aplicacionista”, sino que debe reconstruir dicha teoría a través de la comprensión en las situaciones en las que se pone de manifiesto. De esta manera, lo que estamos propugnando es que los alumnos aprendan las teorías a través de

la reflexión sobre las situaciones en que se puede ver cómo los maestros actúan movidos por ellas.

Consideramos que “saber poner en práctica las teorías” es saber *tomar* decisiones y actuar *en base a* ellas dentro del aula, y *justificar unas y otras* teniendo en cuenta el contexto social y cultural de la enseñanza, del centro y de la escuela como institución.

Así pues, el trabajo del GIID tiene dos vertientes: la de la mirada a las aulas de infantil y primaria para comprender su realidad y lo que ocurre en ellas, teorizando y sacando conclusiones de cara a la formación de maestros; y la de la utilización de esa realidad didáctica que debe ser aprovechada de forma sistemática en la formación universitaria. Para todo ello hay que establecer categorías de análisis y relacionarlas con los contenidos de nuestras materias. El establecimiento de este nexo, entre los resultados de la investigación sobre las aulas y la enseñanza en el contexto universitario, se realiza por medio de las *preguntas*.

Las preguntas ofrecen al alumnado la posibilidad de reconstruir el itinerario de investigación del grupo y los saberes a los que se llega a través del análisis de las situaciones de aula. Tratan de relacionar lo que ocurre en ella con las teorías que se enseñan en las disciplinas del curriculum de maestro.

En este trabajo, a partir de una situación del aula de Educación Infantil (Reconstrucción de un proyecto de trabajo sobre “El Caballo”) nos referiremos a preguntas en el ámbito de la “Didáctica de la lengua”: la construcción del conocimiento a través del lenguaje; la capacidad del lenguaje de representar la realidad; el lenguaje como instrumento de comunicación; y el lenguaje como organizador de la actividad. La lectura como actividad funcional dentro del proyecto de trabajo aparece como contenido más específico.

Referentes teóricos

Destacaremos que a partir de las situaciones que presentamos podemos teorizar sobre cómo la maestra enseña el lenguaje. Por otro lado, enseña en el marco de los proyectos de trabajo. Ambas perspectivas deben formar parte del cuerpo teórico de los alumnos universitarios. Dichos referentes teóricos, necesarios para su formación, pertenecen a diferentes disciplinas de su currículum.

En el campo de la Didáctica de la lengua, las temáticas que aparecen son:

a) didáctica de la lectura: los niños leen con la maestra, buscando información en el texto escrito con su ayuda. En ningún caso muestran autonomía en la lectura pero el acto de leer, social y cognitivo, está mediado por la maestra. En este campo hay que abordar además del concepto de lectura como extracción de información y su función en el contexto del trabajo, las fases por las que los niños atraviesan para acceder al código (logográfica, alfabética, ortográfica) (Foucambert, 1989; Solé, 1990; Smith, 1990);

b) didáctica del léxico: los niños aprenden palabras nuevas relacionadas con la vida y las características de los caballos. La contextualización sirve como base para la comprensión, las ayudas de la maestra proporcionan ocasiones para practicar aquello que han aprendido. Hay que plantear, por tanto, la forma en que se adquiere el léxico ligado a la funcionalidad de los discursos en los que los niños se ven inmersos. En referencia a los géneros discursivos en la situación aparecen aspectos teóricos, conceptuales y rasgos de los géneros que se usan;

c) concepto de género: se abordará el concepto de género bajo la perspectiva bajtiniana y las características de los textos involucrados en las situaciones sociales (Adam 1992; Bajtín, 1998);

d) funciones del lenguaje: en cuanto a las diferentes funciones del lenguaje que se desprenden de la situación, ya definidas anteriormente, el alumnado debe tomar conciencia de la función

representativa, comunicativa y organizadora del lenguaje humano, así como de su papel en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva múltiple sobre el lenguaje se vincula directamente con las tesis vigotskianas en las que la función social del lenguaje y su misma naturaleza se diversifica (Vigotsky, 1987).

La actividad que analizamos, consistente en la reconstrucción por los niños de un proyecto sobre "El Caballo", realizado en la clase con anterioridad, muestra los aspectos esenciales de esta forma de enseñar y nos acerca a temas importantes en la formación didáctica general de los maestros:

a) la importancia del interés humano en el aprendizaje, en general. La elección del tema objeto de estudio en los proyectos por parte de los niños y su participación activa en el diseño del plan de trabajo para estudiarlo son un ejemplo de la puesta en práctica de dicho principio didáctico. Por otra parte, los problemas e interrogantes que van surgiendo en el desarrollo de un proyecto y definen su trayectoria son otro elemento que muestra la fuerza de los intereses en la orientación de la actividad mental;

b) la construcción conjunta del conocimiento mediante la colaboración de los integrantes del aula, en el sentido señalado por Mercer (1997) siguiendo las teorías vygotskianas de construcción del conocimiento, es otro elemento esencial de la formación de maestros presente en los proyectos de trabajo. En este proceso, las ayudas del maestro para que los niños tomen conciencia de los conocimientos adquiridos y del procedimiento seguido en su estudio son aspectos esenciales de la construcción del conocimiento (Álvarez, 1990) y en la contextualización necesaria en esta forma de enseñar (Hernández, 2002);

c) la complejidad del conocimiento humano y sus múltiples relaciones (Morin, 2004) puesta de manifiesto en la utilización de fuentes distintas para elaborar las respuestas a las preguntas planteadas al inicio del proyecto sobre su objeto de estudio desde los

intereses de los niños nos acerca a temas de globalización e interdisciplinariedad, esenciales en la preparación didáctica de los maestros;

d) por último, la forma cómo la maestra organiza la actividad de la clase propiciando la participación de los niños, el respeto y la colaboración, acordes con el espíritu de los proyectos de trabajo, definen una enseñanza de carácter democrático presente en las disciplinas de los estudios de Maestro.

Metodología

Los materiales didácticos que contienen las situaciones de aula, fruto de la investigación del GIID, se configuran con una estructura semejante: a) la transcripción completa de la situación, ordenada para poder referirse a ella en episodios y secuencias y turnos de palabra numerados (Altava *et al.*, 2002); b) las preguntas elaboradas en función de los referentes teóricos de los programas y de las posibilidades de cada situación. Ellas dirigen la organización de la enseñanza y sirven para facilitar la contextualización de la misma y dar sentido a los conocimientos que enseñamos. Mediante las preguntas, y las correspondientes respuestas, pretendemos que lleguen a los diferentes aspectos esenciales de la formación. Ver para seguir los ejemplos la situación completa en <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf>.

A partir del análisis de un fragmento de la situación de aula, se redacta la pregunta o preguntas que tengan mayor relación con dicho fragmento. Desde la respuesta de la pregunta se debe llegar al referente teórico. Y para responder se debe partir de él.

El proceso para la elaboración de los materiales pasa por los siguientes pasos:

- elección de la situación objeto de análisis.
- análisis de la misma desde los principios generales que dirigen la investigación del GIID y desde los propios de la materia que se enseña. Los principios utilizados para el análisis vienen deter-

minadas por las posibilidades que ofrecen cada una de las situaciones de aula que hemos estudiado.

- establecer relaciones de las categorías de análisis, derivadas de los principios mencionados, con los programas de las diferentes asignaturas del currículum de maestro.

- formular preguntas que sirvan para relacionar la práctica del aula con la teoría de las diferentes asignaturas. La redacción de las preguntas exige tener en cuenta los referentes teóricos desde los que se formulan las categorías de análisis de cada situación.

En este trabajo las categorías de análisis utilizadas a partir de la situación "El proyecto de trabajo El Caballo" son:

A) en relación a las funciones del lenguaje

- la representación de la realidad;
- la construcción del conocimiento;
- el instrumento de comunicación;
- la organización de la actividad;

B) En relación a la lectura

- las fases de adquisición del código y
- el uso de los diferentes textos sociales (géneros)

C) En relación a los procesos de aprendizaje general

- la colaboración en la construcción del conocimiento;
- la metacognición, toma de conciencia del propio conocimiento;
- la contextualización de la enseñanza;
- los principios que definen la enseñanza democrática (participación, colaboración, libertad e información).

Las cuatro preguntas que analizamos como muestra de la metodología que seguimos en las clases son las siguientes:

- **Pregunta 5.** Señala las intervenciones de la maestra en las que da protagonismo a los niños y valora sus aportaciones, y de qué manera el lenguaje sirve como regulador de la conducta colectiva y personal en el aula.

- **Pregunta 10.** Analiza las funciones del lenguaje en las secuencias VI y VII y cuál es el papel de la maestra en ambas, para llevar a los niños a expresar y relacionar conocimientos
- **Pregunta 6.** Del turno 61 al 69 de la secuencia II los niños leen. ¿Cómo lo hacen? Argumentarlo a partir de las fases de acceso al código que se conocen en los inicios del aprendizaje.
- **Pregunta 9.** Lectura de las secuencias IV y V. Describe lo que ocurre y cómo la maestra conduce la interacción de los niños con el texto.

Todas ellas contienen aspectos teóricos esenciales. Por ello han sido seleccionadas para mostrar su potencial en la formación de maestros.

Esta metodología nos lleva a la búsqueda, análisis y categorización de un amplio corpus de situaciones; a la necesidad de poseer modelos que recojan y ejemplifiquen debidamente los referentes teóricos que consideramos esenciales en la formación teórico-práctica de los maestros. Las categorías analizadas y los referentes teóricos son mucho más amplios que los que se presentan en este trabajo.

Todos los referentes teóricos relativos a las materias de formación de los maestros que puedan ser estudiados a través de las situaciones de aula permiten una mayor comprensión de dichas situaciones y de las propias teorías.

Desarrollo del trabajo. Análisis y Reflexión a partir de las preguntas

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo analiza parte de una situación de aula, El Caballo, en la que se reconstruye, a través del diálogo, el itinerario seguido por la maestra y los niños en el desarrollo de un proyecto de trabajo en el que estudian dicho animal (Altaya *et al.*, 2009). La reflexión sobre sus acciones, tareas y aprendizajes sitúa a los niños en una posición de distanciamiento de sus propias vivencias, personales y escolares, que les permite iniciar un camino de aprendizaje reflexivo, con sentido, y

en el cual las ayudas de la maestra y el resto de compañeros confieren posibilidades de éxito a una tarea realmente compleja.

Pretendemos que todos estos planteamientos lleguen a nuestro alumnado, como una manera de aproximarlos a la realidad del aula de forma profunda, no anecdótica. A continuación reproducimos las preguntas con su análisis para mostrar la relación teoría-práctica a la que venimos refiriéndonos y su posible utilidad en la enseñanza del lenguaje y de otras disciplinas (didáctica general, organización del aula...).

Situación de aula: El Caballo. Episodio II. "Recuerdo de las fuentes de información: Lectura de algunos datos"

Pregunta 5. Señala las intervenciones de la maestra en las que da protagonismo a los niños y valora sus aportaciones, y de qué manera el lenguaje sirve como regulador de la conducta colectiva y personal en el aula.

La respuesta de esta pregunta se enmarca dentro del concepto del lenguaje como *regulador de la actividad* del aula y *facilitador de la comunicación*.

En el fragmento aparecen muestras de:

A) *participación de los niños. La Maestra ofrece oportunidades:*
 - *a través de las preguntas dirigidas a toda la clase, que abren la posibilidad de que todos participen en la medida de sus posibilidades. (27) M: Las herraduras. ¿Y para qué les ponen las herraduras?;*

- *a través de la regulación de las intervenciones personales: La Maestra da la palabra a quien la pide (10) M: ¿Sí? ¿Y qué tenía en la cabeza el caballo? A Jeisa, que está levantando la mano. (17-18); M: La crin. ¿Y qué tiene detrás el caballo, que también lo...?;*

- *la Maestra selecciona e invita a personas concretas en función de lo que hicieron y piensa que saben (29) (33) (35) M: Manuel, nos tienes que contar todo para unos niños que nos van a ver*

en la tele. Así que habla bien clarito y nos lo explicas. Yo te voy señalando lo que es cada cosa. A ver, ¿esto que trajiste qué es?;

B) construcción de un clima de colaboración

- *la maestra valora y repite lo que dicen (18) Mireia: La crin. M: La crin. ¿Y qué tiene detrás el caballo, que también lo...? (20) Todos: La cola. M: La cola. Y... ¿Cuántas patas tenía el caballo? Todos: Cuatro.;*

- *la maestra regula el comportamiento para que respeten a los demás y puedan trabajar todos juntos e intercambiar ideas (33) (76) M: A ver. Chsst... Un poquito de silencio, que va a explicar... Aarón, cariño, mira lo que va a explicar ahora Manuel. A ver, ¿eso qué es? (134). También a través de esta pregunta se llega al análisis del lenguaje como regulador de la actividad del aula y facilitador de la construcción del conocimiento;*

- *la maestra pide aclaraciones, ampliaciones para dar oportunidad de participar en la elaboración del conocimiento (26-27) M: Las herraduras. ¿Y para qué les ponen las herraduras? ;*

- *se provoca que se ordenen las acciones (44) M: Muy bien. ¿La pongo ya? Vale. Muy bien. Ahora... La voy a dejar aquí y luego la ponemos..., si te parece. Ahora bajo... esto. Dime, ¿qué es esto? (90) (150);*

- *se muestran objetos que ilustran lo dicho anteriormente (39), M: ¿Te la bajo? La tenemos aquí, para que todos los niños la vean.*

Pregunta 10. Analiza las funciones del lenguaje en las secuencias VI y VII y cuál es el papel de la maestra en ambas, para llevar a los niños a expresar y relacionar conocimientos.

La respuesta a esta pregunta se enmarca dentro del concepto del lenguaje como *regulador de la actividad del aula y facilitador de la construcción del conocimiento.*

A) Actividades de enseñanza explícita:

- *demanda de formulación de conocimientos (108) M: Hípica. Hípica es un deporte. ¿Y qué hacen, qué hacen? A ver, la hípica, ¿en qué consiste? ¿Qué hacen? (126) (154) (161) (148);*

- *formulación explícita de conocimientos ya sabidos (134) M: (...) Y vimos que la paja la tienen apilada. Y conforme se lo van comiendo, se lo van sacando. Y lo tenemos aquí, que el caballo come hierba y paja. Pero come más cosas. José María y Sebastián trajeron esto. A ver, ¿esto qué es? José María y Sebastián, ¿qué es? A ver, ven aquí, cariño. (146) (110);*

- *contextualización (130) M: Paja. Que también lo comen. En la granja, ¿qué estaban comiendo los caballos que tenemos aquí en la foto? Mirad. Vimos al caballito blanco, que estaba comiendo paja en ese momento.;*

- *organiza las tareas (124) M: Muy bien. Y ahora, mirad. Mucha gente, muchos niños, han traído comida. Vamos a ver cómo se llama la comida de los caballos. A ver. (161) (164);*

B) Construcción de un clima de colaboración:

- *valoración de las aportaciones (114) (118) (142) (144) M: ¡Ah! Mirad lo que dice Paula. Manuel, Paula dice una cosa muy interesante. Dilo más alto que te oigamos.;*

- *valora intervenciones y amplía el conocimiento (110) M: En saltar los palos. Y a eso se le llama *deporte de hípica*. Y esto es el traje que tienen que ponerse los que... (112) (116) (146) (148).*

Pregunta 6. Del turno 61 al 69 de la secuencia II los niños leen. ¿Cómo lo hacen? Argumentarlo a partir de las fases de acceso al código que se conocen en los inicios del aprendizaje.

Para responder a esta pregunta es necesario considerar la lengua escrita como instrumento de *representación de la realidad.*

En la secuencia se observa cómo la lectura se apoya en la forma global de la palabra (*fase logográfica*) (59-66).

La maestra hace referencia al final a la *fase alfabética* (67), introduciendo las letras como elemento de la escritura.

59. M: (...) ¿Y aquí que pondrá? ¿Ahí que ponía?
60. Varios: Fusta.
61. M: Fusta. Ponemos el nombre de las cosas. ¿Y aquí qué pone?
62. Varios: Casco.
63. M: Casco. ¿Y esto que es tan largo?
64. N: Pantalón de montar.
65. M: Dilo, dilo en voz alta.
66. N: Pantalón de montar.
67. M: Mira cuántas letras tiene *pantalón de montar*.

Pregunta 9. Lectura de las secuencias IV y V. Describe lo que ocurre y cómo la maestra conduce la interacción de los niños con el texto.

La respuesta a esta pregunta, como en la anterior, pasa por considerar las fases por las que el niño se acerca a la lectura, teniendo en cuenta que el texto escrito representa la realidad.

A) *Lectura logográfica* (91)

M: A ver, Vicente, ¿dónde pone *herraduras*? A ver si encuentras tú dónde pone *herraduras*. La palabra *herraduras*, ¿dónde la pondrá?

B) *Lectura del género Revista de caballos* (toda la secuencia V (100-106))

100. N: Revista.
101. Manuel: Una revista de caballos.
102. M: ¿Una revista de qué?
103. Todos: De caballos.
104. M: Porque estamos estudiando el caballo. Son revistas de caballos. ¿Y qué nos dicen esas revistas?
105. Manuel: Cosas de caballos.
106. M: Cosas. Por ejemplo: ¿los caballos qué pueden hacer? ¿Qué hacen los caballos?

Conclusiones

Las principales conclusiones del trabajo se refieren a la validez del uso de estos materiales en las aulas. Analizar las situaciones reales da sentido a las teorías didácticas y permite al alumnado comprender las actuaciones docentes, justificarlas y dar significado a su propio aprendizaje.

Desde el punto de vista procedimental, las preguntas como instrumento de profundización sobre el aula reflejan las teorías que queremos enseñar a partir de la práctica, por lo cual consideramos válida su utilización.

Las ayudas que el profesorado debe prestar a los alumnos para llegar a comprender y analizar el aula constituyen la esencia de la enseñanza apoyada en estos materiales. Éstos permiten contextualizar la enseñanza y por lo tanto aproximar nuestra tarea a una posición sociocultural en la cual se enmarca nuestro quehacer.

Por último, decir que el alumnado que trabaja con estos materiales cambia su percepción del aula, aprende a profundizar en los hechos que ocurren, poniendo su mirada en ellos de forma menos anecdótica. En general, los jóvenes noveles miran el aula pero no ven gran cosa. Esta tarea les ayuda a cambiar su forma de aproximarse a las actuaciones docentes, les enseña a observar de otra manera y a descubrir posibilidades de acción para su trabajo futuro.

Líneas de futuro

Para la continuación del trabajo que realizamos, creemos necesaria la búsqueda de parámetros de análisis de todas las situaciones de aula de forma más sistemática: la búsqueda de un modelo más general que ayude a analizar mejor las situaciones concretas contextualizadas.

Desde los contenidos de los programas de la formación de maestros hay que buscar situaciones que ayuden a contextualizar la

enseñanza y que abarquen todos los conceptos esenciales para el desarrollo de dichos programas.

La experiencia nos muestra que de todas las situaciones de aula se desprenden algunos aspectos comunes a las disciplinas universitarias, ligados a los pilares básicos que compartimos como grupo además de los diferentes aspectos de cada materia. Las situaciones han de posibilitar el análisis desde los presupuestos teóricos que dirigen la investigación del GIID: enseñanza democrática, sociocultural e interdisciplinar.

Por otro lado, creemos necesario llegar al establecimiento de una secuencia didáctica que permita dar continuidad al uso de estos materiales de forma flexible y abierta. Que permita a otros profesores usar los materiales y adaptarlos a su uso.

Referencias

- Adam, J.M. (1992). *Les textes – types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Altava, V., Gallardo, I., Pérez, I. & Ríos, I. (2002). La reflexión como motor del cambio en la escuela: Una propuesta de análisis de la intervención educativa. *Investigación en la Escuela*, 47, 105-112.
- Altava, V., Gimeno, F., Pérez, I. & Ríos, I. (2009). *Situacions d'aula. Materials docents d'ús interdisciplinari*. < <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf> >.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- El Caballo, <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/minter.pdf>.
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo: Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Smith, F. (1990) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Solé, I (1990) *Psicopedagogía de la lectura y la escritura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.