



UNIVERSITAT
JAUME·I

HACIA UNA DOCENCIA DE CALIDAD: POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS

ACTAS DEL I CONGRESO DE LA RED ESTATAL
DE DOCENCIA UNIVERSITARIA Y
III JORNADAS DE MEJORA EDUCATIVA DE LA UNIVERSITAT JAUME I

Editores:

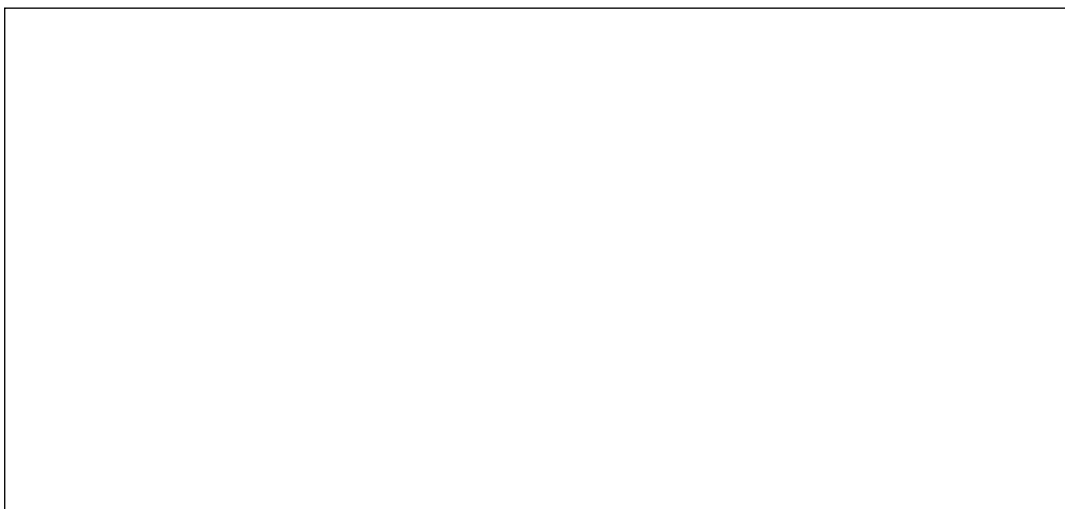
Miguel Ángel Fortea Bagán
Leonor Lapeña Barrachina

Unitat de Suport Educatiu
Vicerectorat d'Ordenació
Acadèmica i Estudiants



BANCAIXA
fundació Caixa Castelló

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Dades catalogràfiques



Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ser reproduïda, emmagatzemada, ni transmesa de cap manera, ni per cap mitjà (elèctric, químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia) sense autorització prèvia de la marca editorial

© Del text: Els autors, 2004

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2004

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
Tel. 964 72 88 19. Fax 964 72 88 32
<http://sic.uji.es/publ> e-mail: publicacions@uji.es

ISBN 84-8021-482-1

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. Leonor Lapeña Barrachina. Directora de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.

PARTE 1.- POLÍTICAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

BLOQUE 1.1. Experiencias sobre uso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para el desarrollo profesional del profesorado universitario.

- 1.1.01 Un entorno educativo web como apoyo a la formación presencial y a distancia. Antonio Galisteo, Carmen Vizcarro y Elena de la Horra. Universidad Autónoma de Madrid.
- 1.1.02 Los debates virtuales en la universidad: Construir conocimiento mediante la discusión. Elena Barberà, Antoni Badia y Anna Espasa. Universitat Oberta de Catalunya/IN3.
- 1.1.03 Cada Asignatura su web. Luis Echarri, Pepa Sánchez de Miguel, Jesús Redrado, Concepción Naval. Universidad de Navarra.
- 1.1.04 E-learning: evolución de los sistemas de soporte. Jesús Romo Uriarte y Manuel Benito Gómez. Campus Virtual UPV/EHU.
- 1.1.05 La factoría de recursos docentes. Jesús Armengol, Francisco Calviño, Ignacio del Corral, Ramón Martí, Pilar Martín y Sara López. Universitat Politècnica de Catalunya.
- 1.1.06 Cuestionario de satisfacción de la formación on-line. Angel Sobrino, Charo Reparaz y Concepción Naval. Universidad de Navarra.
- 1.1.07 Utilización de las nuevas tecnologías en los procesos de formación de los nuevos profesores tutores de la UNED: Curso “Tutor UNED” para la obtención de la “Venía docendi”. Pedro María Marauri Martínez de Rituerto. Universidad Nacional de Educación a Distancia

BLOQUE 1.2. Experiencias sobre formación del profesorado universitario.

- 1.2.01 Beneficios de la formación pedagógica para docentes: el programa de Formación Pedagógica Inicial del Profesorado Universitario, FIPPU, en la Universidad Politécnica de Valencia. María del Val Segarra Oña y Gabriela Ribes Giner. Universidad Politécnica de Valencia.
- 1.2.02 ¿En que quieren formarse los profesores universitarios?. Un estudio de intereses formativos. Francisco Garcia Bacete y Miguel Angel Fortea Bagán. Universitat Jaume I de Castelló.
- 1.2.03 El Aprendizaje Cooperativo, una vía hacia la excelencia docente. Joan Domingo. Grupo GIAC. Universitat Politècnica de Catalunya.

- 1.2.04 La formación del profesorado en el ICE-UPC. *Jesús Armengol, Francisco Calviño, Ignacio del Corral, Ramón Martí, Pilar Martín, Sara López. Universitat Politècnica de Catalunya*
- 1.2.05 II Edición del Seminario permanente profesional-docente sobre comunicación publicitaria y relaciones públicas. *M^a José Gámez, Lorena López Font, Susana Miquel, Magda Mut, Eloísa Nos y Ana María Rivas. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 1.2.06 La dimensión institucional en las experiencias de formación del profesorado universitario. *M. Luisa Pérez Cabaní, M. Reyes Carretero. Universitat de Girona.*
- 1.2.07 Calidad de la actividad universitaria: el Plan de Formación para el Profesorado. *Manuel Fandos Garrido, Ángel-Pío González Soto, y José Miguel Jiménez González. Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.*
- 1.2.08 Evaluación de la calidad docente: análisis de la encuesta de evaluación docente en la Universidad de Valladolid. *Rosa María Alonso Díaz, Beatriz Coca Méndez, Carlos Moriyón Mojica, María Sanz Casares, Indalecio Sobrón Salazar y Silvia Valdespino Núñez. Universidad de Valladolid.*

BLOQUE 1.3. Programas e iniciativas para estimular la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

- 1.3.01 Elementos que inciden en la transformación de la docencia. *Carme Armengol Asparó. Universitat Autònoma de Barcelona.*
- 1.3.02 Un plan de innovación pedagógica en el contexto de la convergencia europea. *Concepción Yániz. ICE de la Universidad de Deusto.*
- 1.3.03 Docencia Universitaria e Innovación. *J. Correa Manfredi, R. Castañeda Barrena y J.M. Mesa López-Colmenar. Universidad de Sevilla.*
- 1.3.04 La evolución del estudiante universitario: variables contextuales para su comprensión. *Diego Castro Ceacero. Universitat Autònoma Barcelona.*
- 1.3.05 Consolidación del programa de ayudas para la mejora e innovación educativa de la Universitat Jaume I. *Eva Alcón, Leonor Lapeña, Miguel Angel Fortea, Esther Climent, Beatriz Bonet. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 1.3.06 Los profesores que aprenden: innovar para mejorar la calidad docente. *Lucía Gil. Universitat Pompeu Fabra.*
- 1.3.07 La reflexión sobre la práctica educativa a través de la docencia compartida en la universidad. *M. Luisa Pérez Cabaní y Josep Juandó Bosch. Universitat de Girona.*
- 1.3.08 La importancia de los valores humanos en el aula: principales problemas detectados y posibles soluciones. *María del Val Segarra Oña, Ester Giménez Carbó y Eva Adam Picaz. Universidad Politécnica Valencia.*
- 1.3.09 El cambio de la cultura universitaria. *Marina Tomàs Folch. Universitat Autònoma de Barcelona.*
- 1.3.10 El desarrollo profesional del profesor universitario como docente. *Mònica Feixas Condom. Universitat Autònoma de Barcelona.*

PARTE 2.- EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA MEJORA DE SU DOCENCIA.

BLOQUE 2.1. Experiencias sobre el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para mejorar e innovar la docencia universitaria.

- 2.1.01 La utilización de la plataforma SIFO para el aprendizaje y la docencia de Teoría Económica. Amparo Tora., Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- 2.1.02 Creación de una página web para la mejora de la docencia de la asignatura "Técnicas analíticas en comunicación". Antonio Caballer y Miguel A. Martínez. Universitat Jaume I de Castelló.
- 2.1.03 Anàlisi de la percepció i expectatives de l'alumnat en front de l'aprenentatge virtual (fase preparatòria projecte EVAI) i experiència pilot d'implantació. Antonio Grandío Botella, Xavier Molina Morales, y Cristina Montesinos Castillo. Universitat Jaume I de Castelló
- 2.1.04 Els mitjans interactius com a guia de la pràctica, l'estudi i la investigació en l'antropologia. Salvador Cabedo Manuel y Alfons Gual Gual. Universitat Jaume I de Castelló.
- 2.1.05 Español en la web. Curso semipresencial para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concepción Martínez Pasamar, Carmen Llamas Saíz, Itziar Enekoitz Osinaga y Carmen Blanco Saralegui. Universidad de Navarra.
- 2.1.06 Una aplicación informática para la enseñanza de las transformaciones geométricas 3D. Claire Lastennet y José Ribelles. Universitat Jaume I de Castelló.
- 2.1.07 Unoweb-S. Una herramienta simple para la transferencia de información a los alumnos. Cristóbal Alvariño Galdo, Pablo Boronat Pérez y Miguel Pérez Francisco. Universitat Jaume I de Castelló.
- 2.1.08 Las nuevas tecnologías como elemento facilitador de los métodos activos en la transmisión de competencias. Francisca Ramón Fernández y M^a. Isabel Saz Gil. Universitat Jaume I de Castelló.
- 2.1.09 Diseño pedagógico y técnico de una asignatura virtual impartida dentro del campus virtual compartido del G/9: Rur@Inet. M^a Esther del Moral Pérez. Universidad de Oviedo.
- 2.1.10 Materiales y recursos didácticos de las nuevas tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Tipos y características. María Victoria Gaspar. Universitat Jaume I de Castelló.
- 2.1.11 Presentaciones dinámicas usando Latex: ujislides. Sergio Barrachina Mir y Rafael Mayo Gual. Universitat Jaume I de Castelló.
- 2.1.12 Tutoría y seguimiento del prácticum de los estudiantes de Psicopedagogía mediante una plataforma de e-learning (SIFO). Vicente Hernández Franco. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- 2.1.13 La asignatura de legislación farmacéutica como proyecto de innovación docente en la Universidad de Navarra. Luis Echarri, Pepa Sánchez de Miguel, Jesús Redrado, Concepción Naval, Idoya Calvo, Luis Sarrato, Juan Cabrera. Universidad de Navarra.

BLOQUE 2.2. Experiencias de mejora e innovación de la docencia universitaria en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.

- 2.2.01 Materiales para un curso de traducción médica: catalán-español. *Andreu Beltran Zaragoza. Universitat Jaume I Castelló.*
- 2.2.02 Qui sembra tempestes, avalua desastres. *Enric Ramiro i Roca. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.03 L'atenció a la diversitat des de la creativitat: taller de ceràmica per a alumnat amb discapacitats *Joan Andres Traver Martí, Auxiliadora Sales Ciges y M^a Carmen Pellicer. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.04 Implementación de un manual para estudiantes de inglés de las titulaciones de ADEM, Ciencias Empresariales y GAP. *Juan Carlos Palmer Silveira, Miguel Francisco Ruiz Garrido, Manuel Pérez Lavall, Ana Maria Saorín Iborra, Esther Usó Juan e Inmaculada Fortanet Gómez. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.05 Desarrollo de un libro de texto autocorregible para alumnos de la Diplomatura de Turismo. *Juan Carlos Palmer Silveira, Inmaculada Fortanet Gómez, Ana Maria Saorín Iborra, Esther Usó Juan, Manuel Pérez Lavall y Miguel Francisco Ruiz Garrido. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.06 F. Fröbel y M. Montessori: actividades y materiales en educación infantil. *Julia Beltrán Escrig, Odet Moliner García, Manuel Martí Puig, Auxiliadora Sales Ciges y M^a Carmen Pellicer. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.07 La mejora de la docencia a través de un proyecto de búsqueda de documentación. *Lidón Villanueva Badenes y Juan E. Adrián Serrano. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.08 El uso del cine en la enseñanza de la psicopatología. *M^a Angeles Ruipérez y Helena Villa. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.09 Conocimientos matemáticos de los estudiantes al inicio de la diplomatura de maestro en la Universitat Jaume I. *Manuel Alcalde Esteban y Reina Ferrández Berrueco. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.10 Enseñar a escribir en la Universidad: Una experiencia docente en fase de desarrollo y en proceso de evaluación. *Manuela Álvarez Álvarez. Universidad de Deusto.*
- 2.2.11 Los juegos educativos de Ovidio Decroly y su adaptación a las necesidades educativas especiales: una propuesta interdisciplinar. *Odet Moliner García, Auxiliadora Sales Ciges, Julia Beltrán Escrig y Manuel Martí Puig. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.12 Jornades d'educació especial: actituds de la comunitat escolar cap a la diversitat *Auxiliadora Sales Ciges, Odet Moliner García, M^a Luisa Sanchíz, M^a Jesús Presentación y Rosa García. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.13 Los proyectos globalizados como instrumento de formación del profesorado. *Inmaculada Pérez, Isabel M. Gallardo, Isabel Ríos, Vicenta Altava, Enric Ramiro y Julia Beltrán. Universitat Jaume I de Castelló.*

- 2.2.14 La práctica de aula en la formación de maestros. *Isabel Ríos, Inmaculada Pérez, Isabel M. Gallardo, Vicenta Altava, Enric Ramiro y Julia Beltrán. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.15 Guía en el aprendizaje de procesos psicosociales para no psicólogos: materiales para el autoaprendizaje activo del alumnado. *Virginia Carrero Planes y Rosana Peris Pichastor. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.2.16 Fundamentación y desarrollo de un modelo formativo de aprendizaje autónomo: valoración de las dimensiones ambientales en el desarrollo de estrategias proactivas en el aula. *Virginia Carrero Planes. Universitat Jaume I de Castelló.*

BLOQUE 2.3. Experiencias de mejora e innovación de la docencia universitaria en el ámbito de la tecnología y las ciencias experimentales.

- 2.3.01 Análisis de la docencia de medio ambiente en las titulaciones de ingeniería. *Antonio Gallardo Izquierdo y M^a Rosario Vidal Nadal. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.3.02 La síntesis de pigmentos cerámicos como práctica integral en el laboratorio de química inorgánica del estado sólido. *Guillermo Monrós, Mario Llusar, José Badenes, Javier Calbo y M. Ángeles Tena. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.3.03 La clase expositiva desde la perspectiva de la Retórica. Implicaciones en la docencia de cursos introductorios de Física en las ingenierías. *Germà Garcia Belmonte. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.3.04 El tercer ciclo en ciencias de la computación e ingeniería informática: crítica de la estructura docente. *Òscar Coltell, Ricardo Chalmeta, Cristina Campos y Reyes Grangel. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.3.05 Experiencia en la mejora de la docencia de la asignatura “Tratamiento de Imágenes” de Ingeniería Informática. *M. Ángeles López Malo. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.3.06 La capacitación científica y profesional en bioinformática en la universidad española. *Òscar Coltell, Ricardo Chalmeta y Dolores Corella. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.3.07 Evaluación inicial de los conocimientos matemáticos de los alumnos de primero de la Universitat Jaume I. *Pilar Orus, Teresa Bort, Pablo Gregori, Irene Pitarch, Gloria Villarroya. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.3.08 Histología en imágenes. *Pepa Sánchez de Miguel, M^a Ángela Burrell, Elena Bodegas, Ibane Abasolo, Iñaki Ochoa, Irineu Illa, María Gutiérrez, Pilar Sesma, Luis Montuenga, Ana Cristina Villaro. Universidad de Navarra.*

BLOQUE 2.4. Experiencias de mejora e innovación de la docencia universitaria en el ámbito de las ciencias jurídicas y económicas

- 2.4.01 La Educación Atencional: más allá de los contenidos, procesos y resultados. *Antonio Grandío Botella. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.4.02 Elaboració d'un quadre d'interrelacions entre les assignatures de la Diplomatura en Ciències Empresarials. *Aurèlia Bengochea. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.4.03 Estudios de economía y dirección de empresas en la Licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas. *Cristina Etayo Pérez. Universidad de Navarra.*
- 2.4.04 Avances en la estrategias de medios. *Francisco J. Pérez-Latre. Universidad de Navarra.*
- 2.4.05 La didáctica de la geografía turística de España. *Hernán Canós Beltrán. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.4.06 Análisis de las prácticas en empresas en la Diplomatura en Ciencias Empresariales y la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. *José Joaquín Alcarria Jaime, Iván Barreda Tarrazona, Juan Carlos Bou Llusar, Raúl Gargallo García y Vicent Pasqual Gómez Juan. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.4.07 Implicaciones de la implantación de la habilidad "Trabajo en Equipo" en la asignatura "Gestión de Recursos Humanos" en la Licenciatura de Dirección y Administración de Empresas". *Josune Baniadrés Avendaño y Virginia Torrès Gómez de la Llamosa. Universidad de Deusto.*
- 2.4.08 Herramientas y técnicas para el análisis estratégico en el proceso de implantación de la estrategia: una aplicación en la práctica empresarial. *Juan Carlos Bou Llusar, Ana Belén Escrig Tena, Miguel Angel López Navarro, M^a Teresa Martínez Fernández y Cristobal Falomir Pichastor. Universitat Jaume I de Castelló.*
- 2.4.09 La enseñanza de la creatividad en comunicación comercial. *Juan de los Ángeles. Universidad de Navarra.*
- 2.4.10 Por qué estudiar historia en la publicidad. *Mercedes Montero. Universidad de Navarra.*
- 2.4.11 Las técnicas de aprendizaje cooperativo como método para mejorar el aprendizaje en marketing estratégico. *Teresa Vallet Bellmunt y Rosa Rodríguez Artola. Universitat Jaume I de Castelló.*

ANEXOS

- ANEXO 1.- Programa científico del "I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U)" y "III Jornada de Millora Educativa de la Universitat Jaume I".
- ANEXO 2.- Entrega de diplomas de formación docente a la tercera promoción del Programa de Formación del Profesorado Novel de la Universitat Jaume I.
- ANEXO 3.- Conclusiones del "I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U)" y "III Jornada de Millora Educativa de la Universitat Jaume I". *Carmen Vizcarro. Presidenta de la RED-U. Universidad Autónoma de Madrid.*

PRESENTACIÓN

Los importantes retos a los que se está enfrentando la universidad española en los últimos años, derivados fundamentalmente del proceso de armonización europea y de la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, están promoviendo un gran número de cambios tanto en la propia institución universitaria como en la tarea docente del profesorado.

Cabe destacar, la necesidad de enfocar la docencia universitaria hacia el hecho central que supone el “aprendizaje del alumno” como respuesta a las nuevas titulaciones, orientadas a un mayor desarrollo de las competencias profesionales. Asimismo, y en un sentido más amplio, el diseño de los nuevos planes de estudios bajo el marco del crédito ECTS, reclama a los docentes universitarios profundos cambios en su metodología y un esfuerzo de renovación pedagógica.

Por estas, y otras razones inscritas en este marco general, resulta prioritaria la formación pedagógica y/o didáctica del profesorado universitario, así como el apoyo y estímulo a la innovación y mejora de la calidad educativa desde los diferentes estamentos.

En este contexto, la Universitat Jaume I de Castellón (UJI), conjuntamente con la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), organizaron los días 3 y 4 de febrero de 2003 las jornadas: “Hacia una docencia de calidad: Políticas y Experiencias”, con el objetivo de anticiparnos y prepararnos para esa transformación.

El evento tuvo una buena acogida como demuestran sus más de 150 participantes procedentes de hasta 32 universidades diferentes y la presentación pública de cerca de 90 trabajos, en los cuales se propició el encuentro entre profesorado y expertos de la educación, con el fin de intercambiar y debatir conjuntamente ideas y experiencias de mejora de la calidad educativa, en todas sus facetas, y servir de foro de contacto y reflexión.

Esperamos que, con la publicación íntegra de las comunicaciones presentadas en el “I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria” y “III Jornades de Millora Educativa de l’UJI” quede constancia del esfuerzo del profesorado y de los expertos en educación de las universidades y que esta obra sirva para incentivar y reconocer el trabajo de todos ellos.

Leonor Lapeña Barrachina
Directora de la Unitat de Suport Educatiu

LA PRÁCTICA DEL AULA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Ríos, I.; Pérez, I.; Gallardo, I.; Altava, V.; Ramiro, E. y Beltrán, J.
Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente, GIID
Universitat Jaume I

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de una investigación para contribuir a la búsqueda de una metodología en la formación de maestros, en la cual se vincule la teoría y la práctica educativas, siguiendo un modelo de trabajo interdisciplinar y colaborativo entre los miembros de un grupo de profesores de la UNIVERSITAT JAUME I (Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente, GIID). En él se muestra cómo aprovechar situaciones reales de aula grabadas en vídeo y analizadas bajo presupuestos teóricos determinados, para la elaboración de materiales docentes universitarios así como el proceso de validación del trabajo que el grupo ha propiciado.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo consistió, en principio, en la elaboración de un material para facilitar una forma de enseñar apoyada en situaciones reales de aula de educación infantil y primaria, aprovechando éstas en la formación inicial y/o permanente del profesorado, que pudiera ser empleado, a la vez, por diferentes profesores y en diferentes materias.

Los objetivos se formularon de la siguiente manera:

1. Aproximar la realidad compleja del aula de educación infantil y primaria a nuestras clases, de forma cotidiana.
2. Elaborar un material para la formación del profesorado que vincule la teoría y la práctica.
3. Contribuir a una mejor formación del profesorado (alumnos de magisterio y maestros en ejercicio en su caso) con la utilización de unos materiales didácticos basados en el análisis de situaciones escolares reales y diversas.
4. Propiciar a través de los materiales (elaboración y utilización) una organización interdisciplinar de las materias del currículum de maestro.
5. Facilitar la formación reflexiva de los maestros de acuerdo con los principios teóricos que fundamentan nuestros programas
6. Profundizar en la metodología de análisis de las situaciones de aula transcritas, empleada en otros trabajos anteriores
7. Avanzar en los presupuestos teóricos que fundamentan ese análisis.
8. Dar a conocer nuestra perspectiva didáctica y compartir con otros profesionales el resultado actual de nuestro trabajo

Con estos objetivos como guía, se fueron configurando actividades para: a) concretar el marco teórico compartido por los miembros del grupo válido para las diferentes situaciones, materias y alumnado al que se dirigía el material didáctico y, b) definir las características de los materiales que queríamos elaborar.

Éstas se organizan alrededor de dos ejes: uno, la selección de las situaciones de aula grabadas en vídeo y transcritas, ordenadas y secuenciadas y otro, el análisis e interpretaciones de las situaciones desde la perspectiva de las disciplinas del

profesorado implicado en el proyecto: didáctica general, didáctica de la matemática, didáctica de la lengua.

Los destinatarios de este trabajo eran tanto los miembros del equipo de investigación, por el valor de autoformación que comportaba el trabajo en grupo, como los alumnos de las titulaciones de maestro y el profesorado en formación que pudiera utilizar este material.

De forma diferida, se podía también asegurar que compañeros de otras materias y de otras universidades podrían estar interesados en él dado que contaría con numerosos elementos para la reflexión sobre la práctica del aula adaptable a otros casos y situaciones didácticas, en las cuales fuera de interés contar con actividades escolares reales dónde se ponen de manifiesto la complejidad y la diversidad de las mismas.

2. MARCO TEÓRICO GENERAL DEL TRABAJO

Como ya hemos manifestado, desde el punto de vista metodológico, era imprescindible establecer líneas comunes de análisis de las situaciones de aula, de manera que nuestra mirada, compartida, fuera descubriendo los aspectos de interés para la formación de nuestros alumnos. La reflexión conjunta, fue determinando los aspectos globales bajo los cuales iban a ser analizadas todas las situaciones. Por otro lado, algunos principios particulares relacionados con las diferentes materias fueron considerados para un análisis más concreto en relación con las didácticas específicas.

La perspectiva que abarca los diferentes aspectos a tener en cuenta en el análisis e interpretación de las situaciones de aula es de tipo sociocultural.

Una de las concepciones básicas que fundamentan la perspectiva teórica de este grupo es la consideración de las situaciones de enseñanza-aprendizaje como un sistema de relaciones sociales en el cual se propician los avances cognitivos de los aprendices. Compartimos con otros autores la idea de que el conocimiento se genera, se transmite y se reconstruye de forma social y vinculado a la cultura de los pueblos (Vigotsky, 1978, Mercer, 1997).

Igualmente, consideramos que el trabajo escolar tiene que realizarse en relación a los sistemas culturales dónde está inmersa la escuela (Álvarez, A. 1990). Por otro lado, aceptamos que “los procesos sociales están implicados en todas las fases de aprendizaje” (Scribner, 1990, p.93), por lo cual, la enseñanza debe apoyarse en actividades que tengan sentido para los niños porque están relacionadas con su cultura. Es de interés, por tanto, un análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que contemple el funcionamiento de esos sistemas culturales y el provecho didáctico que los maestros sacan de él.

La noción de Zona de Trabajo (Del Río, 1990), para designar un contexto, escenario o marco, que facilita el desarrollo de la actividad, en el cual se proporcionan materiales, espacios, continuidades y memoria, para que los aprendices puedan acceder con éxito a los nuevos aprendizajes, establecer relaciones interpersonales y generar las funciones mentales exigidas por los contenidos que se aprenden, es otro aspecto clave en el análisis de las situaciones. La creación de una situación adecuada por parte de la maestra se relaciona con este aspecto, puesto que contribuye de forma decisiva a que las tareas escolares se desarrollen con éxito.

Las aportaciones de Vigotsky sobre la construcción social del conocimiento se ven complementadas por la constatación de que las ayudas que reciben los aprendices por parte de los más expertos constituyen un instrumento de gran poder en el proceso de enseñanza. En este sentido, hemos considerado las ayudas “instrumentales” y “sociales”, elementos esenciales de la Zona de Trabajo aludida con anterioridad. Estas ayudas permiten a los niños realizar tareas de mayor complejidad que las que se derivan naturalmente de su nivel de desarrollo actual, y trabajar de este modo en su Zona de Desarrollo Próximo.

El trabajo que presentamos muestra como en las interacciones en el aula se dan ciertas situaciones donde se pide a los niños que reflexionen sobre sus propias acciones, actuaciones, pensamientos, aprendizajes: son las llamadas situaciones de “metacognición” en las cuales el sujeto se aleja de su actividad para contemplarla desde una nueva perspectiva y tomar conciencia de ella. Por el interés que nos parece tiene este fenómeno para el aprendizaje significativo y por la capacidad de autonomía que propicia, las hemos considerado como otro referente para el análisis.

La finalidad de la tarea que la maestra y los alumnos comparten es otro punto sobre el cual hemos reflexionado. La importancia de compartir las metas para dar sentido a las actividades (Mercer, 1997; Wells, 2001) se pone de relieve cuando se analiza una situación real. La comprensión compartida nace precisamente de la clarificación de los objetivos siendo ésta una de las claves para el aprendizaje. Por otro lado, vinculado a la finalidad está el propio sentido y la funcionalidad del aprendizaje. Los alumnos que comprenden la finalidad y el sentido participan en la tarea con una motivación intrínseca que facilita el compromiso y la actividad en el desarrollo del trabajo que realizan.

De acuerdo con todo esto, para que la enseñanza tenga sentido la escuela tiene que preparar para la vida. En las situaciones de aula seleccionadas y analizadas pretendemos mostrar cómo los contenidos de enseñanza son relevantes para los alumnos y cómo la maestra hace visible esa relevancia para ellos.

Las nociones de intersubjetividad e intrasubjetividad constituyen otro de los conceptos vigotskyanos claves para comprender el funcionamiento de la enseñanza-aprendizaje como actividad social. Actividad en la que colaboran los sujetos para construir nuevos saberes. Estas nociones intentan explicar cómo los nuevos aprendizajes, que se construyen en grupo y son explicitados para ser compartidos, es decir en el plano “interpsicológico” pasan posteriormente a la conciencia individual, pasan a ser “propiedad” del aprendiz (plano “intrapsicológico”). En relación con estos conceptos adquiere sentido la noción de conocimiento compartido, aquello que es social y pasa a ser individual.

Otro de los aspectos esenciales referidos a la manera de enseñar con sentido es la contextualización y descontextualización de los temas y de los conceptos objeto de estudio. Así, la creación de contextos con sentido se relaciona con el tipo de contenidos de enseñanza-aprendizaje y con la finalidad de las tareas. Los contextos son o están próximos al maestro y al alumnado, o no. En este último caso, la intervención docente requiere de un continuo trabajo de contextualización para aproximar a los alumnos a las nuevas situaciones. Por el contrario, ya que la escuela tiene encomendado por la sociedad un papel de formadora de conceptos

y de habilidades de alto nivel, se le exige una tarea de descontextualización de los saberes que ayuden los alumnos a realizar operaciones cognitivas específicas de los contextos simbólicos propios de las materias escolares, de los que participará en la vida social y, especialmente, en las instituciones que requieren un trabajo intelectual.

Este trabajo de descontextualización de los saberes se relaciona con operaciones de generalización de lo aprendido, para lo cual se realizan actividades que exijan la transferencia de conocimientos. Las continuidades que los maestros hacen aflorar en el aula (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997) ayudan a que los conceptos y las acciones realizadas anteriormente vuelvan a aparecer facilitando la comprensión, la memoria, la recontextualización, etc. Las informaciones, estrategias, costumbres y actividades se presentan de vez en cuando en el aula para dar sentido a lo que se hace o se ha hecho, a lo que se aprende y a lo que se ha aprendido anteriormente. El maestro presta su memoria a los alumnos para que éstos puedan retomar hilos anteriormente lanzados y continuar compartiendo conocimientos y nuevas perspectivas de aprendizaje.

La utilización de información contextualizada y descontextualizada, concreta y abstracta, relacionada con contextos inmediatos o lejanos es uno de los grandes retos de la escuela como institución. Creemos que hemos de enseñar a nuestros estudiantes a comprender cómo funcionan ambas clases de información., Nos interesa averiguar, por tanto, cómo en las situaciones reales de clase los maestros hacen uso de unas y otros, siendo por esta razón también este aspecto uno de los criterios de análisis.

Para llevar a cabo todas las tareas que hemos señalado, los maestros utilizan estrategias diversas que ayudan a conseguir un ambiente de enseñanza-aprendizaje eficaz y con sentido. Uno de los instrumentos más poderosos para llevar a cabo esta actividad de enseñanza es la conversación en el aula (Mercer, 1997). El lenguaje, adecuado a cada situación comunicativa y a cada materia objeto de estudio, constituye un elemento clave para llevar a cabo actividades que contengan todos o muchos de los principios enunciados anteriormente.

De aquí el interés que para nosotras como formadoras e investigadoras poseen las conversaciones que analizamos y de las que damos cuenta en este trabajo.

Por otro lado, de todas las actividades que hemos mencionado, algunas poseen además características especiales como favorecedoras de una enseñanza democrática. El lenguaje es el vehículo para dar a conocer a los alumnos la finalidad de las acciones que realizan; integrar a los niños en la discusión de los problemas y en la toma de decisiones; ofrecer ocasiones de pensar individualmente delimitando con claridad el objeto de reflexión y las cuestiones a responder; crear espacios de discusión que faciliten la integración de conocimientos y opiniones diversas y permitan llegar a decisiones razonadas; establecer las relaciones con los miembros del grupo de manera que no sientan exclusión o inclusión por cualquier razón; buscar estrategias para someter a criterio público las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en la clase.

Otro aspecto importante para el análisis de las situaciones de aula viene constituido por los principios de globalización que consideramos básicos en una adecuada situación didáctica. Plantear la enseñanza partiendo de temas,

problemas... con una visión totalizadora, de forma que su conocimiento obligue a integrar distintas clases de conocimientos. Tomar como referencia en las situaciones de aprendizaje el bagaje experiencial de los alumnos. Buscar estrategias que permitan mostrar la relación de lo que se enseña con el contexto y con la cultura en general. Todo ello permite a los niños dar sentido a su propio aprendizaje. Es interesante destacarlo y comprenderlo para mostrar a nuestros alumnos cómo se lleva a cabo en las aulas la tarea globalizadora.

En cuanto a la evaluación hay que mostrar el diseño de situaciones de enseñanza que incorporen los errores y los aciertos de los alumnos, provoquen la autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la incorporación de los niños al proceso de evaluación a través de la reflexión sobre el trabajo que realizan.

En lo que respecta a las materias curriculares, matemáticas y lenguaje, como objeto de análisis específico en estas situaciones de enseñanza, tenemos en cuenta cómo se proporcionan a los niños los instrumentos matemáticos necesarios para expresar, interpretar y resolver las situaciones problemáticas que la realidad les plantea. Cómo se crean situaciones de trabajo que permitan la integración de los contenidos matemáticos en la globalidad del trabajo del aula, tanto en su vertiente de uso de conocimientos adquiridos como en la de generación de nuevos aprendizajes matemáticos. Cómo se desarrollan las capacidades asociadas a los procesos de aprendizaje de las matemáticas (observar, explorar, clasificar, ordenar, calcular, estimar, argumentar, comprobar, analizar, ...), a partir del trabajo en equipo y de la interacción con los demás elementos del aula (Alsina y otros, 1995).

Respecto al lenguaje como instrumento que vehicula toda la actividad en el aula, interesa especialmente analizar cómo se proporciona a los niños instrumentos lingüísticos para desenvolverse en las situaciones de uso social, con diferentes interlocutores, de manera que tengan sentido para los niños y que cumplan las funciones básicas del lenguaje: la representativa, la comunicativa y la estética. Estas situaciones de comunicación requieren que el maestro parta de los conocimientos que los niños tienen sobre los textos, los contextos y los géneros textuales pertinentes para construir nuevos saberes; requieren la creación de situaciones de colaboración en grupo y una adaptación continua de unos miembros a otros, propiciada por la maestra. Nos interesa analizar cómo se desarrollan las relaciones lingüísticas de los niños con la maestra, para qué hablan, qué tipo de intereses manifiestan, cómo el lenguaje y la acción se unen para manifestar afecto, valoración de la participación del niño, cómo se vehiculan las ayudas y se responde a una manera particular de llevar a cabo la acción didáctica. Se trata de comprender cómo los contenidos de lenguaje objeto de enseñanza-aprendizaje se hacen visibles a través del habla, a la vez que se pone de manifiesto el valor del lenguaje como instrumento para llevar a cabo la comunicación en el aula y para configurar en la mente del niño el mundo social y físico que le rodea.

En una de las secuencias que presentamos en el Anexo II se enseña a los niños a planificar textos de forma oral, mediante la conversación. En trabajos anteriores hemos destacado la importancia de esta actividad para la enseñanza de la lengua

escrita (Ribera y Ríos, 1998; Ibáñez y Ríos, 1999; Ríos, 2000), aspecto que hemos considerado de interés en el análisis de la situación.

3. METODOLOGÍA

A través de reuniones quincenales el GIID analizó las situaciones de aula bajo las perspectivas teóricas señaladas en el apartado anterior. Este análisis, de tipo cualitativo, contempla “en el marco de la actividad escolar, el conjunto de interacciones de carácter cognitivo, afectivo y social que se dan entre los participantes” (Altava y ot., 2002, pp. 108)

Para llevar a cabo el análisis, se establecieron, en primer lugar, las unidades analizables en los documentos transcritos de la grabación videográfica con la finalidad de hacer posible la mirada sobre ellos y la presentación de los mismos.

El problema de la definición de las unidades no puede resolverse a *priori*, sin conocer las características del material disponible. Diferentes autores y experiencias anteriores de este grupo (Altava, Gallardo, Pérez, Ríos y Torres, 2.000) nos aconsejan tomar como criterio que la unidad sea abarcable y que por su especificidad responda a un tema de interés para los investigadores. En nuestro caso dicha unidad es la *tarea* considerada como el conjunto de actividades escolares cuya finalidad les confiere unidad, coherencia y sentido (En los Anexos se muestran análisis generales de las tareas a las que corresponden las secuencias y los episodios elegidos como ejemplos).

En otro trabajo anterior (Altava y ot. 2002) definimos y adoptamos el término *secuencia* para denominar al conjunto de acciones y turnos de palabra que se agrupan con una determinada finalidad dentro de la tarea.

Asimismo llamamos *episodio* al conjunto de secuencias que constituyen un bloque determinado dentro de la tarea realizada en el aula.

Tanto las unidades de análisis como las formas de presentar las interacciones didácticas son decisiones arbitrarias tomadas en el curso de la investigación. Por ello, señalaremos que en situaciones de aula que presentan poca interacción verbal o que reflejan acciones de gran interés para la comprensión de la situación, hemos *descrito* gran parte de lo que sucede para señalar los momentos relevantes y el contexto en el que se producen los fenómenos, intercalando *transcripciones* de las interacciones orales (Anexo I, Secuencia 3). Esta modalidad de presentación del material de aula, ya utilizada en otras ocasiones, se compagina con la presentación de la *transcripción abierta* (Altava y ot. 2000) (Anexo II). Este tipo de transcripción es útil para cualquier analista ya que presenta la interacción verbal de la maestra y los niños sin ninguna acotación ni interpretación que a priori pueda condicionar la mirada sobre ella.

El análisis realizado en colaboración por los diferentes miembros del grupo y trabajado por secuencias y episodios nos ha dado como resultado el material didáctico del que ofrecemos una muestra en los Anexos y que se presenta por medio de comentarios relativos a los fenómenos y hechos más destacables de cada secuencia o fragmento de la misma.

Dicho análisis se realiza a partir de la información registrada en vídeo y de su transcripción y se completa con las notas tomadas *in situ*, mientras se producían los hechos, y con los datos extraídos de las conversaciones con los maestros cuyas aulas fueron objeto de grabación. La reflexión de los miembros del grupo

combina los datos obtenidos de estas tres fuentes con vistas tanto a una explotación interdisciplinar como a su utilización en cada una de las materias que impartimos. La metodología seguida en dicha reflexión pasa por la realización de análisis individuales desde los presupuestos teóricos generales y desde la propia formación específica de los miembros del grupo, por la puesta en común de los mismos, para terminar en la escritura del texto que acompaña e interpreta cada secuencia.

La muestra de los materiales contiene elementos para la comprensión del contexto de la tarea, datos sobre la forma de trabajar las maestras y referentes teóricos que ayudan a comprender el análisis y la interpretación de cada situación. Asimismo, presenta muestras de secuencias y episodios seleccionados al efecto con su correspondiente análisis tal y cómo lo realizó el equipo autor de este trabajo.

Dicho trabajo fue sometido a revisión en una sesión conjunta en la que participaron los miembros del grupo, las maestras cuyas secuencias se incluyen en esta trabajo y otros expertos en educación. El desarrollo y los resultados de esta sesión se exponen en el punto siguiente.

4. LA SESIÓN DE TRIANGULACIÓN

Una de las novedades de este proyecto fué la sesión final dedicada a compartir el resultado de nuestro trabajo con las maestras protagonistas de las situaciones de aula y con otros profesores universitarios externos a nuestro grupo¹.

Esta sesión, a la que hemos llamado de triangulación, se realizó a final de curso después de proporcionar a los participantes una grabación en vídeo con las situaciones objeto de estudio, una transcripción completa y los análisis realizados por el grupo.

Con esta sesión pretendíamos comprobar la validez de los materiales didácticos elaborados y de nuestras aportaciones teóricas en el análisis de las situaciones de aula y revisar la tarea global que realizábamos en orden a la formación de maestros. Después del estudio individual de todos estos materiales se realizó la sesión de trabajo mencionada.

El resultado de la misma fue satisfactorio ya que se realizó un estudio crítico del trabajo y se dieron pautas para la continuación de éste. Como se verá más adelante, las recomendaciones finales, resultado de la sesión, hicieron cambiar radicalmente nuestra perspectiva respecto a la elaboración de los materiales didácticos.

El análisis de las aportaciones de los asistentes dio como resultado una gran cantidad de temas de interés extrapolables no sólo a nuestro trabajo sino a la formación de maestros en general y al modelo que sustenta los currícula universitarios (temas como el prácticum, la relación teoría-práctica, la evaluación de los conocimientos de los alumnos de magisterio, el modelo de formador que se persigue, etc.). La sesión, que inicialmente tenía como objetivo analizar los materiales elaborados por el GIID y su validez para la formación del profesorado, abordó cantidad de temas, algunos de los cuales estaban presentes en las reflexiones previas del grupo. Por poner algún ejemplo, diremos que en lo

¹ Agradecemos a las personas colaboradoras en este trabajo, reseñadas al final, su generosidad

referente a la formación del profesorado, se hizo especial hincapié en las pocas posibilidades que tienen los profesionales para analizar su propia práctica y en la dificultad de abordar los temas candentes de hoy en los escasos foros de debate existentes (la importancia de la ideología de los maestros, la diversidad de las aulas, lo implícito y lo explícito en la vida del aula, las dificultades y utilidad de la programación de aula, la importancia de los referentes teóricos en la formación del maestro, la enseñanza de las lenguas propias y en las lenguas propias). Todos estos temas quedaron reflejados en el trasfondo de la sesión como preocupaciones tanto de las maestras en ejercicio como del resto de compañeros de la universidad.

Resultados del análisis de los materiales

En cuanto al trabajo de elaboración de los materiales didácticos, las aportaciones de los asistentes a la sesión de triangulación dieron como resultado los siguientes puntos críticos referidos al contenido de los análisis:

-Si bien el material, y concretamente el análisis de las situaciones de aula, es comprensible al lector, y está de acuerdo con el marco teórico de referencia, se puso de manifiesto la exhaustividad de dicho análisis para los estudiantes de magisterio. Este hecho podía conllevar una falta de ocasiones para reconstruir ellos mismos los conocimientos que las profesoras deseábamos que reconstruyesen. La mirada sobre las situaciones de aula quedaba así demasiado dirigida por nuestras propias percepciones e interpretaciones. Se ponía, de esta manera, en crisis el objetivo principal del trabajo, hacer que los estudiantes aprendan a interpretar.

-Al analizar las diferentes tareas, habría que ampliar las referencias al trabajo anterior de las maestras con ese grupo de niños, de manera que la situación analizada quedase más contextualizada en el desarrollo habitual del quehacer del aula.

-Se valora positivamente, de cara a la comprensión de la enseñanza que se muestra, la referencia a la carga ideológica que impregna la actuación de las maestras (Anexos I y II).

-Se aprecian pocas referencias a la didáctica de la lengua en situaciones de bilingüismo y se echa de menos una orientación para interpretar la situación en una escuela con dos lenguas en presencia como las que hemos estudiado en esta ocasión. Este hecho no aparece evidenciado en este trabajo dado que se ha traducido la interacción verbal, del catalán al castellano, para mayor comprensión de lectores de otras lenguas.

-En cuanto a la tarea total realizada por el grupo, se valora positivamente el carácter globalizador de su análisis. Las situaciones de aula se interpretan desde distintas disciplinas para tratar de captar el sentido educativo de las mismas. Esta forma de trabajar se apoya en una visión no compartimentada del saber que preside el trabajo de este grupo y que orienta la elaboración de estos materiales (Altava y otros, 2001).

-En resumen, se puso de manifiesto el valor de los materiales para la formación inicial de los maestros, especialmente como nexo entre la teoría y la práctica. Asimismo se resaltó el papel de los mismos en la formación permanente del profesorado, al considerarlos elementos facilitadores de la reflexión de los maestros sobre su propia práctica. Pero, sobre todo, concedieron especial importancia a que los materiales recogen las reflexiones de los miembros del grupo y, en este sentido, posibilitan su formación por medio de las interacciones que se establecen entre las aportaciones de unos y otros en todo el trabajo desarrollado.

En otro orden de cosas y en cuanto a la presentación y aprovechamiento de los materiales, se puso de relieve que:

-Existen problemas técnicos en las grabaciones que deberían solucionarse para un mayor aprovechamiento de la presentación de las situaciones en vídeo.

-Hay que buscar una forma cómoda y eficiente para que los alumnos puedan manejar los materiales en clase sin necesidad de medios técnicos adicionales.

-La presentación de la transcripción o descripción de las situaciones es suficiente para dejar abierta la interpretación de los estudiantes o de otros profesionales.

-Los materiales deberían incluir problemas a resolver y preguntas para dejarlos abiertos al trabajo en clase de distintos profesores con los estudiantes. Los materiales deben ser una excusa para poner en crisis lo que se piensa de la situación que se analiza.

5. CONCLUSIONES

Los objetivos iniciales se vieron alterados en la última fase del trabajo como consecuencia de la reflexión conjunta realizada en la sesión de triangulación. Ésta nos ofreció perspectivas diferentes y resolvió algunas de las dudas que teníamos al elaborar los materiales en las sesiones de trabajo del grupo. Una de estas dudas era el interés que tendría para la formación inicial de los maestros dar a los estudiantes el análisis exhaustivo de las situaciones contenido en nuestros materiales. Ofrecer toda una serie de informaciones e interpretaciones sobre las situaciones reales de aula, se presentaba como negativo para la propia construcción del conocimiento de los estudiantes. Les impedíamos así todo un trabajo de reconstrucción conjunta del conocimiento con sus compañeros y el profesorado realizado, merced al esfuerzo colectivo y al intento de interpretación y comprensión de la realidad, a la luz de los referentes teóricos interesantes en cada materia.

En este proceso de cambio del pensamiento de los propios integrantes del GIID, que consideramos el aspecto más importante de esta experiencia, las conclusiones más relevantes se concretan en:

1. El material elaborado fue de gran utilidad para la coordinación y el avance metodológico y teórico del grupo.

2. La actual forma de presentación de los materiales, que incluye los análisis y las interpretaciones realizadas por nosotros, no es aconsejable para los estudiantes, ya que no les permite llegar por sí mismos a las conclusiones a las que nosotros como profesoras deseamos que lleguen.

Finalmente, señalaremos que en la fase actual de nuestro proyecto de investigación la tarea que llevamos a cabo consiste, en primer lugar, en continuar con el análisis en colaboración de situaciones de aula que sirvan como preparación interdisciplinar de nuestras clases y, en segundo lugar, en la preparación de unos materiales que contengan transcripciones y descripciones de situaciones de aula, completados con cuestionarios y actividades que ayuden a los alumnos a realizar ellos mismos diferentes análisis a partir de los presupuestos teóricos que manejamos en las clases.

Referencias Bibliográficas

Altava, V.; Gallardo, I.; Pérez, I.; Ríos, I.; Torres, S. (2000). Los materiales didácticos, puente entre la teoría y la práctica. En Ll. del Carmen (Ed.) *Simposio sobre la formació inicial dels professionals de l'Educació* (pp. 101-104). Girona: Universitat de Girona- ICE.

Alsina y ot. (1995). *Ensenyar matemàtiques*. Barcelona: Graó.

Altava, V. Gallardo, Pérez, I., Ramiro, E., Ríos, I. (2001). Los materiales curriculares elemento integrador entre las didácticas general y específicas. En *La didáctica de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Actas Congreso Nacional de Didácticas Específicas (vol.II, pp. 1623-1636). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Altava, V; Gallardo, I.; Pérez, I. y Ríos, I. (2002). La reflexión como motor de cambio en el aula. *Investigación en la Escuela*, 47, 105-112.

Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-78.

Bishop, A. J. (1999). *Enculturación Matemática*. Barcelona: Paidós.

Del Río, P. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sinérgica de Representación. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.

IBáñez, D. y Ríos I. (1999). Aproximació a l'anàlisi de les intervencions de la mestra en tasques de planificació de l'escriptura d'un text, amb nens i nenes de 5 anys. En M. García, R. Giner, P. Ribera y C. Rofríguez (Eds.). *Ensenyament de llengües i purilingüisme*. València: Universitat de València.

Mercer, E. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Ribera, P. y Ríos, I. (1998). La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil. *Textos*, 17, 20-32. Barcelona: Graó.

Ríos I. (2000). Planificar vol dir escriure. *Articles*, 21, Barcelona: Graó.

Scribner, S. (1990). Reflections on a model. *The Quarterly Newss letter of the laboratory of Comparative Human Cognition*, 12 (2), 90-94.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wells, G. (2001). *Indagación Diálogica*. Barcelona: Paidós.

Nota. Nuestro agradecimiento:

A Isabel Ramos y Dolors Ibáñez, las maestras, por su generosidad y entusiasmo.

A Vicent Rocher (mestre, director del Centre Rural Associat "El Trescaire", de Castelló), Robert Roig (Universitat Jaume I) y Jaume Martínez Bonafé (Universitat de València), por sus críticas y colaboración.

Anexo I

Ejemplo de análisis e interpretación de las situaciones de aula

Tarea: ENTRADA Y ENCUENTRO.

3 Años. Colegio público educación infantil "Rabisancho", Alfafar (Valencia). 20 alumnos.

Objetivo de la grabación: La maestra pretendía mostrar a los padres de los niños cómo se trabaja en el aula; el grado de autonomía adquirido por sus hijos y las relaciones personales que son capaces de establecer con ella misma y con los demás niños. Este objetivo está por tanto relacionado con el deseo de la maestra de someter su trabajo al criterio público, considerando que la participación de los padres pasa por conocer bien cómo se desarrolla la vida de sus hijos en la escuela y cuál es su propia actuación.

Datos de la Grabación: Duración de la tarea: 24 min. 30 s. Temporalización: mes de noviembre

Descripción del contexto general de la situación.

El aula se caracteriza por su amplitud. Está dividida en espacios distintos cuya organización y material facilitan la realización de actividades diversas. Se distinguen entre otras la zona de la biblioteca, con su mesa camilla, sus estanterías para libros, sillas adecuadas o cojines; la de los animales, colocados en sus respectivas jaulas con el nombre genérico escrito en castellano y catalán; la zona del fregadero, necesaria para asearse después de realizar distintas actividades. Esta última se completa con un perchero, donde cada niño tienen una percha para colgar su toalla, y el escurrer platos con la vajilla, platos y vasos, que se utilizará en el almuerzo. Otra zona bien delimitada es la de la pizarra frente a la que se realiza la asamblea diaria de clase.

El ambiente es alegre, con mucha luz. El material escolar, sillas y mesas, es adecuado para que lo manejen los niños. La colocación de los percheros, por su parte, facilita el que los niños puedan colgar solos sus cosas.

Llama la atención la cantidad de letreros colocados en las paredes: normas escritas que resumen la organización social de la clase y los comportamientos que los niños han de aprender a realizar durante el curso.

El ambiente de aprendizaje comporta como elemento esencial la *intervención* de la maestra. En su forma de actuar podemos distinguir dos elementos importantes: uno, caracterizado por el "cariño" con que acoge y saluda a cada niño al llegar (actitud que es imitada por algunos de ellos que se abrazan al encontrarse en la clase) y otro, definido por su capacidad para atender las necesidades de todos y cada uno de los niños, ayudándoles a realizar acciones distintas, facilitando las ayudas de unos a otros, iniciando diálogos con algunos de ellos o facilitando la *verbalización* de las necesidades que algún niño intenta transmitir por medio de gestos.

La tarea

La tarea que presentamos, denominada por la maestra "Entrada y encuentro" presenta el momento en que los niños, de 3 años, llegan a clase. En este momento del curso, durante el mes de noviembre, los padres ya despiden a los niños en la puerta del aula, superando la primera etapa del curso en que entraban con ellos y les ayudaban a organizar sus cosas en colaboración con la maestra.

En el periodo de clase que mostramos, los niños realizan pequeñas actividades con sentido educativo en sí mismas: colgar la mochila, ponerse el babero, bajar las sillas de las mesas..., pero en la *situación de clase* que analizamos y de acuerdo con los objetivos de la maestra, el conjunto de todas ellas constituye una "tarea" que, desde el punto de vista ecológico, comporta la realización de una serie de acciones propias del momento de entrar en el aula. El conjunto de todas ellas constituyen la "entrada y encuentro" según la denominación de la maestra.

Dicha tarea comienza cuando los niños llegan al aula, se quitan el abrigo y la mochila y los cuelgan en su correspondiente percha. Después se ponen el babero, intentan poner su nombre al almuerzo, y, por último, lo dejan en su sitio. Junto a estas actividades que realizan todos los niños con el fin de prepararse – organizarse- para comenzar la clase, los niños que terminan antes hacen otras actividades necesarias para organizar el aula en su conjunto, tales como bajar las sillas de las mesas, llevar a su sitio la mesa que servirá para colocar el cesto donde guardarán los almuerzos, y ayudar a ponerse el babero a los compañeros que tienen aún dificultades para hacerlo solos.

De esta forma la clase se convierte en un espacio en el que se desarrollan múltiples actividades al mismo tiempo con ritmos distintos, según la destreza y características de cada niño. La disposición del mobiliario y materiales escolares crea una *zona de trabajo* (ZT) que facilita la realización de las actividades. En esta situación cambiante, de actividades diversas y múltiples, es importante señalar la *intervención* de la maestra a que nos hemos referido con anterioridad.

La relación que la maestra establece con cada niño en particular, a partir de lo que hace o dice, le permite trabajar en su *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y proporcionarle las ayudas necesarias y adecuadas para progresar en su desarrollo intelectual, afectivo y motriz.

Las finalidades de esta tarea, señaladas por la maestra de forma explícita, son: facilitar la "autonomía de los niños", y las "relaciones personales". Pero su forma de intervenir y de actuar comporta otra finalidad **implícita**: enseñar a los niños a **organizarse** como requisito previo para iniciar un trabajo, el escolar, en este caso. Dicha finalidad da *sentido unitario* al conjunto de actividades que los niños realizan en el tiempo señalado y comporta una *motivación intrínseca* que facilita la realización de las acciones que conforman la tarea a que nos venimos refiriendo.

En dicha tarea podemos identificar las personas que la realizan, en este caso niños y maestra; el tiempo y el espacio en que tiene lugar, el aula en el momento de llegar a clase por la mañana; el fin que engendra la acción, dirige su desarrollo y determina su conclusión; los contenidos que se trabajan; las relaciones

profesor-alumno/s que se establecen; los materiales que se utilizan y los criterios de evaluación presentes en su desarrollo. Todos estos aspectos nos servirán de apoyo en el **análisis de la tarea** que presentamos con el fin de aislar o poner de manifiesto los procesos mentales, afectivos y sociales que facilita su realización así como los aprendizajes que posibilita en relación con los objetivos señalados por la maestra.

La maestra y su forma de concebir la enseñanza.

Las ideas educativas de la maestra, que se deducen de su actuación y de las conversaciones mantenidas con ella, se encuadran dentro de una enseñanza *globalizada* que se materializa en la tarea que realizan los niños de tres años al llegar a la escuela para integrarse en la nueva situación. Los aprendizajes de *autonomía* y de *relación con los demás*, que se persiguen explícitamente, así como los de lengua, matemáticas, motricidad, conocimiento del propio cuerpo y del medio... se generan a partir de las actividades realizadas en la tarea "entrada y encuentro" a que nos venimos refiriendo.

Es una enseñanza que se inserta en el contexto cultural y social que rodea a los niños, aprovechando las actividades que tienen sentido en su comunidad, respetando, en el aula, la forma de enseñar propia de la enseñanza *informal* del grupo social al que pertenecen los niños. Las actividades que realizan, todas ellas con sentido en el contexto creado en el aula, retoman la forma de actuar propia del grupo social al que pertenecen en momentos y situaciones semejantes. Por ejemplo, la maestra trata a los niños, al saludarles, siguiendo las normas sociales y los modos de "hacer" establecidos en su comunidad.

La maestra, con su intervención, facilita una serie de situaciones de comunicación con los niños y de los niños entre sí. Las interrelaciones entre unos y otros generan una serie de procesos psicológicos internos, mentales y afectivos, en los que participan dos o varias personas. Dichos procesos incorporan las ayudas externas, *instrumentales* y *sociales*, proporcionadas por las personas con que se comunican. Las ayudas utilizadas por la maestra, con objeto de facilitar los aprendizajes de los niños, ponen de manifiesto su forma de intervenir en la zona de desarrollo próximo y de facilitar la realización de procesos cognitivos más complejos. La metacognición, como proceso de descontextualización y de toma de conciencia de la actividad que se realiza, es un elemento a tener en cuenta en su forma de enseñar.

La importancia que la maestra concede a la *autonomía* justifica y explica el que los niños realicen solos las diversas actividades que constituyen la tarea que analizamos. Dada la importancia que tiene la autonomía en esta etapa del desarrollo, la maestra actúa de forma distinta a la habitual en el ambiente familiar de los niños, donde cada vez más se les da todo hecho, con el fin de facilitar su crecimiento intelectual, afectivo y social. De esta forma se ponen las bases, a nivel muy elemental, de una enseñanza democrática en las que los niños tienen que aprender a decidir por sí solos y a responsabilizarse de sus decisiones.

Asimismo, la realización de las actividades por los niños, solos o ayudados por otro -la maestra o los compañeros- pone de manifiesto el valor que la maestra

concede a la *propia actividad* en la construcción del conocimiento. Los niños al ponerse el babero, colgar la mochila, etc., ponen las bases para avanzar en su desarrollo motriz, en la coordinación viso-motora, adquieren conceptos matemáticos, físicos, sociales lingüísticos, etc.

Las cuestiones que se trabajan en el aula relacionadas con las matemáticas, (asociaciones, conocimiento del espacio, coordenadas temporales, etc.), van integrándose en las tareas cotidianas de los niños de modo natural y progresivo, a partir de situaciones funcionales totalmente dotadas de sentido. Esta forma de trabajar las matemáticas nos descubre una maestra que observa el conocimiento matemático desde una perspectiva cultural y piensa que hay que educarles *por medio* de las matemáticas, *acerca* de las matemáticas, *con* las matemáticas.

La maestra considera que la educación matemática debe proporcionar a los niños una *manera de conocer* y no quedarse sólo en ofrecerles una colección de técnicas determinadas que enseñan a *hacer* matemáticas pero que, realmente, no sirven para educar matemáticamente a las personas, (Bishop, 1.999). Para conseguirlo les ofrece siempre, desde la perspectiva cultural mencionada, la posibilidad de entrar en contacto con los recursos matemáticos que les permitirán interpretar la realidad y poder representarla, así como ir construyendo conocimientos matemáticos posteriores.

En cuanto a la enseñanza del lenguaje las concepciones de la maestra pasan por proporcionar a los niños situaciones de comunicación variadas y por aprovechar las que ofrece la vida del aula y la vida cotidiana de los niños con la finalidad de ayudarles a mejorar ese instrumento que dominan de forma incipiente y a desarrollar las actividades sociales que se apoyan en el uso del lenguaje. Por otro lado, el lenguaje como instrumento de creación, de conocimiento y de representación del mundo, es considerado por la maestra desde el momento en que ayuda a los niños a formular o reformular sus pensamientos y a interpretar los mensajes de los demás como una de las actividades más frecuentes.

Análisis e interpretación de los datos.

Secuencia 3 (dividida en dos fragmentos para dar mayor claridad a la presentación del análisis)

La cámara enfoca a una niña. Después enfoca a un grupo de alumnos; algunos ya se han puesto el babero y otros no se han quitado aún la cazadora.

El alumno que no podía ponerse el babero por fin se lo ha podido poner. La maestra dice: **¿ya te lo has puesto? Ostras mirar!, oye XXX** (nombre del niño) **se lo ha podido poner solo. Ostras que chuli!**. La maestra se dirige hacia otro niño y le dice: **¿y XXX** (nombre del niño), **¿qué pasa? Hala venga**. La maestra le dice esto al niño porque aún no se ha quitado la cazadora. Se lo dice para que se la quite y se ponga el babero. Una niña se acerca hacia la maestra y le señala su babero. La maestra le dice: **¿tu también te lo has puesto sola? ¡Qué chuli!**

Un niño baja una silla de la mesa (éstas se encuentran recogidas sobre la mesa) y dice: **Baja la silla, ¡eh!** (intentando llamar a otro niño). Julia y el niño que había ido a ayudarla continúan intentando trasladar la mesa.

En la actividad que los niños realizan bajando la silla de la mesa y trasladando ésta de un lugar a otro se trabaja el conocimiento del espacio, de las posiciones que los cuerpos pueden ocupar en él y de las posibilidades de variación de esas posiciones.

De este modo el niño va construyendo su idea de espacio y va descubriendo su lugar en el mismo y las relaciones que puede establecer con el propio espacio y con los demás elementos que en él se sitúan.

En ese momento llega una nueva alumna a clase. La maestra se encuentra hablando con un grupo de niños mientras que éstos se van quitando las mochilas y van colgándolas en la percha.

Entra otra alumna en el aula y la maestra le saluda diciéndole: **Buenos días** y como la alumna no reacciona la maestra le dice: ¡**eh!**, y le da un abrazo. En ese momento entra otra nueva alumna al aula con su abuela. La abuela le da a su nieta el babero y la cartera, le da un beso a su nieta y se despide. La niña se pone a hablar con una compañera de clase. La maestra sigue hablando con un grupo de alumnos y animándoles a que se organicen y así, le dice a una alumna: **venga!, muy bien Sandra.**

Diferentes alumnos continúan entrando en el aula y el resto siguen intentando ponerse los baberos. Los niños se ayudan mutuamente a ponérselos.

Un niño (Francisco) le acerca su babero a la maestra para que ésta se lo ponga, entonces una alumna que está con ellos le dice a la maestra que ella se lo ha puesto sola a lo que otro niño responde que él también. La maestra los refuerza por ello y anima a Francisco para que se ponga el babero solo. La maestra le ayuda diciéndole: **déjate el bocadillo en el cajón y con las manos libres puedes ponértelo.**

La maestra se dirige hacia otros niños y ve que Juan Pedro aún no se ha quitado la cazadora ni ha dejado el almuerzo en su sitio, entonces le ayuda diciéndole que deje su mochila y su bocadillo encima de la mesa para que tenga las manos libres (la maestra le guía con las manos para que Juan Pedro lo haga) y luego le ayuda a que comience a bajarse la cremallera de la cazadora, que el niño continua bajándose solo, para podérsela quitar.

Las intervenciones orales de la maestra, tanto en esta secuencia como en la siguiente, son para valorar la actuación de los niños, conforme a los objetivos de autonomía que se han marcado y para seguir animando u orientando a quien aún no ha realizado la acción de ponerse el babero o dejar la mochila en su sitio. El lenguaje sirve por lo tanto como ayuda para la acción.

De igual manera ocurre con la indicación de bajar la silla o guardar el bocadillo en su sitio, haciendo conscientes a los niños de la necesidad de ordenar el espacio y los objetos como trabajo de cada día.

Hay que destacar el lenguaje explícito que la maestra utiliza con los niños, de modo que va enseñando a decir las cosas y las acciones por su nombre. En la

descripción de los hechos que presentamos vemos cómo la acción se acompaña siempre del lenguaje, de un lenguaje justo y riguroso, ajustado a la acción pero siempre algo más allá de las posibilidades de expresión hipotéticas de los niños Ej. **"Con las manos libres puedes ponértelo"**

Al intentar ponerse los baberos, los niños realizan una serie de acciones que les permiten ampliar su conocimiento del espacio, descubriendo la existencia de dos lados tanto en su propio cuerpo como en los demás objetos. Así mismo constatan la necesidad de asociar correctamente la lateralidad de los diferentes elementos que intervienen en la acción para conseguir los resultados deseados.

La maestra proporciona una ayuda (a Francisco **"déjate el bocadillo en el cajón y con las manos libres puedes ponértelo"**) al verbalizar las condiciones que facilitan la realización de la acción que el niño tiene que realizar, ponerse el babero sólo. En ocasiones, la ayuda de la maestra es un verdadero "andamiaje"- como cuando, en el último párrafo, guía las manos de Juan Pedro e inicia con él la acción de bajarse la cremallera que luego continuará el niño sólo.

En esta secuencia vemos cómo algunos niños, a imitación de la maestra, ayudan a sus compañeros a ponerse el babero. Las interrelaciones maestra/niños y de los niños entre sí se sitúan, a nivel psicomotriz, en la ZDP.

Anexo II

Ejemplo de análisis e interpretación de las situaciones de aula

Tarea: ESCRITURA DE LA NOTA A LLEDÓ

5 años. Colegio Público “La Marina” Grao de Castelló.

Objetivo de la grabación: La maestra y una investigadora de este equipo pretendían grabar una situación natural en la que un grupo pequeño de niños escribiese en colaboración para analizar la situación con fines de formación de alumnos de magisterio.

Datos de la grabación: Duración de la tarea: 1 hora, 2m. 55 s. Temporalización:
mes de noviembre

Descripción del contexto general de la situación

La maestra está sentada alrededor de una mesa con un grupo de cinco niños y niñas.

Están en un aula diferente a la habitual, un aula de apoyo para actividades diversas.

La grabación en vídeo empieza con un plano en el que aparece la maestra Dolors y los niños. A un lado de la mesa está la maestra, que tiene a derecha e izquierda a dos de los niños, y los otros tres delante. De los cinco sólo uno es niña. Encima de la mesa se ve un conjunto de hojas y unos lápices. La imagen no puede ser más afectiva. Todos son tratados de una manera especial, aunque hay que hacer referencia a un hecho que sorprende y es que Dolors tiene continuamente cogido por los hombros al niño que está a su derecha. Esta situación comparte con muchas otras el marco general: la escritura de pequeños textos en situaciones de comunicación reales creadas y potenciadas por la maestra o aprovechadas de las situaciones sociales que envuelven a la escuela y a las familias de los niños

La tarea

La tarea consta de cinco episodios de los que presentamos uno en este trabajo: La Planificación del texto de la nota de respuesta (Episodio III).

Este episodio versa sobre la siguiente tarea escolar: un grupo de niños ha recibido una nota de una maestra llamada Lledó. Con la ayuda de su propia maestra, Dolors, los niños deberán leer la nota y contestarla. Deberán escribir una nota de respuesta en la cual harán constar quién es el emisor, quién es el receptor y cuál es el mensaje (es decir, la respuesta a la nota recibida). Para poder escribir esta nota los niños deberán planificar, textualizar y revisar la respuesta a la nota recibida.

La nota recibida por los niños dice: “Dolors, ¿cuántas recetas de cocina han hecho los niños y niñas de tu clase?” y está firmada por la maestra Lledó. La

respuesta que emiten los niños después de un largo proceso de elaboración es la siguiente: “Lledó, hemos hecho tres recetas de cocina” .

La nota que está sobre la mesa despierta interés en los niños y crea la situación de comunicación. La *zona de trabajo* creada se configura por los objetos que tienen encima de la mesa, la situación alrededor de la misma, y más tarde, se completa por la caja de las recetas que traen de la clase para poder llevar a cabo la tarea de escribir. La maestra les acerca el texto para que se animen a ver qué dice. Señalando con el dedo, va leyendo y atrayendo la atención de los niños, por la forma en que les habla (tono de voz pausado, misterioso, cautivador..) Por parte de los niños, el descubrimiento en la nota de cosas que saben, y cosas que quieren saber, hace que con comparaciones, razonamientos, y algún que otro conflicto verbal entre ellos, avancen en la comprensión del significado del mensaje recibido. Hay que destacar el trabajo en la *ZDP* de los niños que en cada momento se realiza, posibilitando la participación y el aprendizaje según las capacidades de cada uno. La *intervención* de la maestra es clave en el desarrollo de la acción y en la conducción de la conversación. Las aclaraciones, las ayudas, las afirmaciones, las reformulaciones de lo que dicen los niños, las valoraciones, son elementos esenciales de dicha intervención, que va canalizando la tarea hacia su objetivo: leer primero y después escribir la nota.

Una vez leída la nota, uno de los niños acerca el material (papel, lápiz, goma) que hay encima de la mesa. Otro va a la clase a por las recetas ya escritas que están en una caja. Dolors, protegiendo continuamente al niño de la derecha, aprovecha el momento para hablar con los niños que quedan. Con la caja de las recetas encima de la mesa, todos la miran y leen lo que pone a uno de los lados (*Recetas de cocina*), así como en las hojas que hay dentro, que no son más que las recetas escritas por los niños.

Éstos manipulan el material y comienzan a decir el significado de los textos escritos.

Empieza la escritura de la respuesta a la nota en un ambiente muy parecido al el episodio de lectura anterior. La escritura continúa acompañada del tono pausado, misterioso y cautivador de la maestra, sólo interrumpido por las intervenciones de los niños, para decir o corregir, lo que quieren escribir en la nota. En el vídeo se aprecian las diferentes producciones de los niños, diferentes grafías, forma de componer el texto en el espacio, ortografía, etc. , muestra de la *diversidad*.

Al finalizar la escritura del texto la maestra felicita a los niños por su trabajo y los acompaña hacia la clase de la maestra Lledó para entregarle las notas que han escrito y que dan respuesta a su pregunta.

La maestra y su forma de concebir la enseñanza

Debemos destacar como elementos consustanciales a la actuación de la maestra en esta situación el afecto que dispensa a cada uno de los niños, especialmente al más frágil (Andrés). La capacidad de trabajar en la *ZDP* de los diferentes niños, de niveles de conocimientos bastantes dispares, y la capacidad de

reconducir las aportaciones de todos ellos, hacer participar al menos espontáneo, al que tiene más dificultades.

Presta ayuda a cada niño e intenta que entre ellos se ayuden, se escuchen y tengan en consideración la opinión del otro.

Aprovecha cada aportación de los niños para reconducir la actividad y ayudar a la construcción conjunta del conocimiento e integra las actividades realizadas anteriormente en la nueva tarea de manera que pueda ser comprendida y aprovechada al máximo.

Análisis e interpretación de los datos

Episodio III: Planificación de la respuesta de la nota. (Dividido en tres secuencias)

La maestra ha ayudado a los niños a leer la Nota recibida. Los conocimientos que tienen y las indicaciones y pistas que les da posibilitan la lectura. A continuación, a través de la conversación, van realizando propuestas para escribir el texto, especialmente los contenidos temáticos.

En este episodio se planifica de forma oral el contenido como parte fundamental del texto, siempre en relación con el significado de la nota recibida. Se crea de esta manera una necesaria continuidad para que los niños lleguen a formular el pensamiento de forma coherente con la situación, las informaciones de que disponen y las finalidades de la tarea que van a llevar a cabo.

Secuencia 1

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Maestra: escucha, y ahora, ¿qué tenemos que contestar?// ¿Qué nos pregunta Lledó?.2. Yeraí: pero si no tenemos pizarra.3 . Maestra: espera, pero tenemos papel.// ¿Qué nos pregunta Lledó?.4 . Lledó: cuántos niños han ...5 . Maestra: no...6 . Angel: cuántos niños han hecho cocina!././ Pues tenemos que poner 5 ó 3...7 . Maestra: ah, pero ¿dice eso? Dice, “¿cuántos niños?”8 . Lledó: No!... ¡cuántas recetas hemos hecho!.9 . Maestra: ah! No dice cuántos niños, ¿eh que no? |
|---|

La funcionalidad de la lectura realizada y la de la repuesta de la nota se pone de manifiesto ya que toda la tarea pierde sentido si no se puede llegar a la función comunicativa de la escritura de la nota. La maestra hace que los niños reflexionen de forma que se cuestiona la comprensión del texto. En ningún momento vemos que los niños tengan bien claro como enlazar una cosa con la otra y el problema del contenido de la respuesta se relaciona con el significado real de la nota recibida. Hay que destacar como la aparente comprensión del texto entra en crisis (4, 8) y la maestra tiene que conducir de nuevo el sentido del mensaje recibido para enlazarlo con el del texto de la respuesta, que planifican de forma oral.

En todo momento hay que destacar el interés de la maestra por la comprensión del mensaje, que intenta compartir con los niños, y por la integración de la información en el contexto vital del grupo. La comprensión resulta imprescindible para la resolución del problema creado: responder a la Nota de Lledó. Es así

como es pone de manifiesto la funcionalidad de la escritura y de la lectura. Fomenta en los alumnos la reflexión sobre el qué hacen y cómo lo hacen. La búsqueda de respuesta a la pregunta "¿cuántas recetas?" pone a los niños en situación de averiguar qué conocimientos matemáticos necesitan por responderla. En la intervención (6), Angel propone la utilización de números naturales por solucionar el problema. Esta idea manifiesta la asociación que los niños establecen entre estos números y su utilización para cuantificar aspectos de la realidad integrados por cantidades de materiales separados, como son, en este caso, las recetas de cocina.

Secuencia 2

<p>10. Lledó: ¡cuántas recetas hemos hecho? 11 . Maestra: Y ¿qué son recetas? 12 . Lledó: ¡recetas de cocina! 13. Maestra: ¡claro!, ¿cuántas comidas hemos hecho, no?, / Y ¿cuántas hemos hecho? <i>(Los niños empiezan a nombrar las comidas que han hecho).</i> 14. Angel: pan con mantequilla. 15. Maestra: una. 16. Ángel: pan con. 17. Yerai: tomate. 18. Ángel: no. 19. Lledó: el tomate era con jamón y con aceite. 20. Maestra: una / pan con mantequilla / otra... 21. Niños: XXX 22. Lledó: Macedonia. 23. Maestra: Macedonia, ¿cuántas hemos hecho? 24 Lledó: Yerai, Angel.- ¡tres!</p>
--

Este fragmento refleja una situación educativa de interacción mediatizada por el adulto, en la que se reflexiona sobre el propio conocimiento y las acciones realizadas anteriormente (continuidad). Se trabajan aspectos asociados al contexto comunicativo, y a través de preguntas la maestra ayuda los niños a recordar y reformular el pensamiento, pero el aspecto a destacar es la posibilidad que les ofrece la maestra a los alumnos de reconstruir el concepto de recetas de cocina, que constituye uno de los ejes centrales del mensaje de la nota. A través de un sinónimo ("comidas", 13) se posibilita la comprensión del término "receta". Una ayuda determinante para la comprensión, completado por la relación con la experiencia (13 a 24).

El recuerdo de los hechos y la selección de contenidos para escribir vuelven a estar presentes, de suerte que se comparten los conocimientos que algunos niños y la maestra tienen con otras personas que puede ser no recuperan fácilmente de la memoria contenidos para ser escritos (Nadir, Andrés).

En esta secuencia se observa como la maestra ayuda los niños a recordar las diferentes recetas realizadas en clase y apoya sus intervenciones en la mención individualizada de cada una de ellas por facilitar el conteo y conseguir el tres como respuesta a la pregunta formulada.

En la intervención (24), en la cual Yerai señala el tres con los dedos, se aprecia claramente la necesidad que tienen todavía los niños de asociar el número a algo concreto.

Secuencia 3

25. Maestra: ¿tres? ¿dónde tenemos eso, Andrés? ¿Dónde tenemos las recetas de cocina?
26. Lledó: en clase!
27. Andrés: en clase...
28. Maestra: (dirigiéndose a Nadir) ¿Tú sabes dónde las tenemos?.
29. Nadir: sí, en clase.
30. Lledó: seguro que las tenemos que traer y las contaremos.
31. Maestra: (a Yerai) ¿quieres traerlas?
32. Lledó: ¡y las contaremos!
33. Maestra: Y las contaremos, ¿no? así sabremos seguro cuántas recetas tenemos //escucha (a Angel) ¿tú también irías a buscarlas?.
34. (*Angel dice que sí con la cabeza*)
35. Maestra: si él no sabe dónde se encuentran ¿irás tú, eh?.
- Mientras Yerai va a traer las recetas la maestra va preguntando al resto de los niños cuál receta los ha gustado más.*
- Han traído la caja de las recetas. Tiene una etiqueta que dice "Recetas de Cocina". La maestra le señala para que lean y se dan cuenta qué dice y cómo se escribe. Después repasan las recetas que tienen y las leen una a una. Finalmente la maestra los pide a cada niño que busque una determinada receta).*
36. Maestra: que me dé/ que me dé/ Nadir/ la que pone "macedonia"
(*Lledó y Yerai señalan la receta*)
37. Maestra: pero lo tiene que decir él
(*Nadir señala la receta con el dedo*).
38. Maestra: que me dé / Yerai/ la que pone "pan con mantequilla" (Yerai se la da) // y que me dé Andrés la que pone "pan con tomate"
39. Lledó: es la última.
(*Andrés se la da a la maestra*).
40. Maestra: pues bueno niños, ya podemos contestar. // Ya sabemos muchas cosas. /Vamos a escribirle la carta a nuestra =maestra= Lledó.
41. Niño: =Amiga=.
42. Maestra: es amiga también, sí.
(*La maestra reparte hojas y lápices para escribir. Se disponen a escribir*).

En esta secuencia se ve claramente cómo la maestra reconfigura la Zona de Trabajo, con el material de la clase que posibilita la escritura del texto: la caja de las recetas escritas anteriormente. Crea en los niños la necesidad de buscar información y de utilizar los recursos disponibles para realizar la tarea de escritura. La enseñanza, en esta situación que nos encontramos, no es una actividad en la que se pide a los niños que sepan, sino que se los ayuda a aprender cosas nuevas. Por ello se proporcionan ayudas constantes y se propicia la reflexión de los niños sobre las actividades que hacen y los procedimientos por llegar a hacerlas con éxito (traer la caja, contar y leer las recetas,...)

La maestra insiste en los recursos lingüísticos necesarios para realizar correctamente la escritura de la nota: la elaboración de los contenidos temáticos (33). El razonamiento de la maestra y los alumnos sobre el propio lenguaje y sobre los hechos vividos, les permitirá un acceso consciente a la situación comunicativa creada y dar sentido a la situación de escritura del texto.

La reflexión sobre el propio trabajo realizado en clase, les ayuda a solucionar el problema que, en este caso, les crea la formulación y la escritura del mensaje. La reflexión se presenta como una verdadera ayuda social.

La maestra fomenta sus intervenciones desde el conocimiento del propio alumno, desde la contextualización de las acciones realizadas hasta la descontextualización que requiere escribir el texto, favoreciendo un desarrollo metacognitivo, concretando en un proceso complejo la experiencia.

Se produce un proceso de conceptualización gradual respecto al objeto central del texto: las recetas y la forma en que se formula la información. El alumno va interiorizando de manera “experimental” (en base a la relación signifiante/significado), el concepto de receta. Un concepto creado en una situación concreta para ser descontextualizado después.

En toda la secuencia se aprecia el interés de la maestra porque cada niño aporte aquello que sabe, dada la diferencia de conocimientos que tienen los miembros del grupo (36, 37, 38, 39).

En las intervenciones 31 y 33 Lledó propone contar de nuevo las recetas, apoyándose físicamente en las recetas escritas por ellos mismos en la clase. La necesidad de esta comprobación indica que trabajamos con niños para quienes el número no tiene sentido por él mismo como una cosa aislada e independiente de los objetos reales; al contrario, el número nace de la realidad de los objetos y de la necesidad de responder a la pregunta “¿cuántos?” que la misma realidad les plantea.

La maestra, en la intervención 36, clasifica con los niños las recetas que han traído, con la finalidad de averiguar cuántos tipos de recetas diferentes hay y llegar así a responder la pregunta objeto de la *Nota*. A continuación selecciona una de cada clase y, utilizándola como representante de la misma, las cuenta revisándolas una por una y finalizando el trabajo cuando llegan a la última, mencionada por Lledó en la intervención 39. Es importante señalar, en este momento, como se identifica la tarea de contar con el itinerario a través de todos los elementos que componen el grupo de objetos con el cual se trabaja.

La maestra, en la intervención 36, apoya la propuesta de Lledó y aclara el sentido que debe tener el conteo que ésta propone, como manera de asegurarse del resultado que se ha obtenido.