

Interacció comunicativa i ensenyament de llengües

Manuel García, Paulina Ribera, Adela Costa,
Maria D. Garcia, Pilar Garcia, Angustias Iglesias,
Mateo del Pozo, Carmen Rodríguez (eds.)

giel GRUP
D'INTERACCIÓ
I ENSENYAMENT
DE LLENGÜES

INTERACCIÓ COMUNICATIVA I ENSENYAMENT DE LENGÜES

*Manuel García, Paulina Ribera, Adela Costa,
María D. García, Pilar García, Angustias Iglesias,
Mateo del Pozo, Carmen Rodríguez (eds.)*

VALÈNCIA
2010

Aquesta publicació ha comptat amb l'ajut del Ministeri d'Educació.



© Del text: els autors, 2010
© D'aquesta edició: Universitat de València, 2010

Fotocomposició i maquetació: Publicacions de la Universitat de València
Disseny de coberta: Javier Hernández Martínez
Assessorament lingüístic: Laia Miralles

ISBN: 978-84-370-7206-7
Dipòsit legal: SE-1702-2010

Impressió: Publidisa

Índex

INTRODUCCIÓN	13
I. AUTORS CONVIDATS	
Mercer, Neil: The effective use of talk in the classroom	19
Camps, Anna: Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración	29
Riestra, Dora: Problemas de la formación docente: revisar las gramáticas de las lenguas en los textos	43
II. INTERACCIÓ I APRENTATGE DE LENGÜES	
Aguilar Río, José Ignacio: Pedagogía y auto-análisis de prácticas docentes: interacción y gestión de clases de L2 a la luz del análisis conversacional y de entrevistas de auto-confrontación	57
Altava, Vicenta; Gimeno, Francisco; Ríos, Isabel; Gallardo, Isabel M ^a : Construcción de una metodología de investigación desde el análisis de situaciones de aula	63
Álvares Pereira, Luísa; Capucho, Filomena; Araújo e Sá, Maria Helena: “Não podem ser três palavras porque em romeno só há duas” – Interação em sala de aula no contexto da didática integrada de línguas: o caso Chainstories	71
Calleja Largo, Inmaculada: Voces y ecos de la enseñanza de la lengua oral. Estudios de la interacción en el aula	81
Cañada Pujols, Maria Dolores: El portafolis de l'aprenent com a eina d'interacció entre docent i aprenent: estratègies discursives per al foment de l'autonomia	87

Carretero, Ángela; Esteve, Olga: El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: la importancia de la 'prolepsis' y el trabajo en Zonas de Desarrollo Próximo	95	Ibarra Murillo, Orreaga: Alternancia lingüística en el euskera coloquial de los jóvenes vascoparlantes navarros: algunas razones para su uso	249
Garín Martínez, Inmaculada: La interacción entre escritor y lector a través del género cartas de opinión (L3)	103	Llopis Rodrigo, Francesc: Convergència semàntica en comunitats de parla bilingües	257
Garrán Antolínez, M ^a Luz: Reflejos de la imagen	109	Martínez Espinosa, José; Olivera Soto, Elena: Lo coloquial no quita lo cortés: la variación diafásica en ELE	265
Gil Clotet, Judith: ¿Se puede enseñar/aprender la conversación? El caso de italianos que aprenden español	117	Masgrau Juanola, Mariona; Masdevall, Sandra: Lectura <i>avant la lettre</i> . Una experiència de poesia visual a primària	273
Gouverneur, Giulia Ughetta: La enseñanza de conectores concesivos en el aula de ELE. Interacciones escritas y muestras de corpus	125	Pérez Murillo, María Dolores: Dealing with different linguistic and cultural worlds: insights from teachers and learners	279
López de la Torre, Juan Antonio: La dictoglosia: una tarea que favorece la interacción	135	Ramón Torrijos, María del Mar: Cross-linguistic influences on second language acquisition: semantic transfer in written production	287
Martín Sánchez, Teresa: Algunos aspectos de la didáctica de la conversación a estudiantes italianos	143	Siqués Jofré, Carina: L'avaluació de les aules d'acollida de primària a Catalunya. Curs 2006-2007	297
Míret Moncho, Laura: Parlem de poesia. L'ajust didàctic de la mestra en situació de comunicació oral	151	Solsona, Carmen: El error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2: estrategia y testigo	305
Nowacka, Dorota Anna: Communication training in the foreign language classroom	157	IV. PERSPECTIVA ACCIONAL: TASQUES, PROJECTES, SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES	
Núñez Delgado, M ^a Pilar; Alonso Aparicio, Irene: La hipótesis de la interacción: consideraciones teóricas, metodológicas y didácticas	167	Accardi, Jocelyne: Un exemple de séquence didactique sur le conte dans une approche actionelle	319
Núñez Delgado, M ^a Pilar; Constanzo Inzunza, Eduardo: La interacción didáctica y la integración de destrezas en la enseñanza de lenguas: bases para una pedagogía del texto	175	Bataller Català, Alexandre: Del poema al poemari: un model de seqüència didàctica basat en l'escriptura poètica	327
Ríos, Isabel; Ribera, Paulina; Gallardo, Isabel: Interacción y enseñanza inicial de la lectura y la escritura	183	Botella i Mestres, Dídac: <i>Performance</i> a l'escola. Més enllà del teatre escolar	339
Rodríguez Gonzalo, Carmen: La interacción en el aula y la relación entre uso y reflexión gramatical en una secuencia didáctica sobre los tiempos verbales del pasado	191	Cocton, Marie-Noëlle: L'expression théâtrale: une pédagogie innovante	349
Sánchez Rodríguez, Susana: Interacción y didáctica de la lengua en Educación Infantil	203	Delgar, Gemma; Keim, Lucrecia: Apropiació d'eines de revisió i de coavaluació de la producció escrita per part d'aprenents de francès i alemany com a segona llengua en el marc de la llicenciatura de Traducció i Interpretació	357
III. PLURILINGÜISME I HETEROGLÒSSIA: DIVERSITAT DE LLENGÜES I DIVERSITAT EN LA LLENGUA		Doménech, Carme: Vuit de Març, un pretext per a la interacció comunicativa	367
Alonso Fourcade, M ^a Pilar: ¿Es posible una gramática discursiva?	213	Imaz, Ainoa; García, Inés M.: Lengua oral formal y diseño curricular basado en el marco común de referencia europeo: una experiencia para la enseñanza de la lengua a adultos	373
García, Manuel: El origen de la nueva acepción de género y su impacto en el estudio del lenguaje	221	Martín del Pozo, M ^a Ángeles: La enseñanza de contenidos en inglés: estudio de caso de una ingeniería técnica en la Universidad de Valladolid	381
Gómez Devís, M ^a Begoña: Aportes de la disponibilidad léxica a la investigación sobre fenómenos de contacto lingüístico	233	Marsol Jornet, Anna: Language use in the interactional space: A comparison of CLIL and traditional English language teaching	389
González Di Pierro, Carlos: Interculturalidad y enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de inmersión. Un enfoque etnográfico	241		

Palau Pellicer, Paloma: Aprenentatge basat en projectes. Una proposta didàctica interdisciplinària a l'ESO 397

V. INTERACCIÓ I ÚS EDUCATIU DE LES TIC

De Dios Perrino, M^a Luisa: Blog: aprender cuando el profesor no está presente, enseñar cuando los alumnos no están presentes 407

De Moraes Sarmiento Rego, Izabel: Actividades de interacción en la enseñanza comunicativa de español como lengua extranjera 417

Fernández Bermejo, M. Jesús: Cultura popular contemporánea en la enseñanza de lenguas 425

González, Vicenta; Font, Dolors; Pujolà, Joan-Tomàs: El punt de partida per a una reflexió metacognitiva i metalingüística en l'aprenentatge de llengües 431

Lence Guilibert, M. Ángeles: Implantació de metodologies actives en l'aula universitària: les TIC en l'aprenentatge del francès 439

Luján García, Carmen Isabel: The use of new technologies in the English language classroom: which ones are preferred by students? 447

Mencheta Tello, Mar: En busca de la comunicación: una experiencia de aprendizaje de lengua a través de la interacción escolar y digital 455

Monné Marsellés, Pilar; Portillo Vidiella, Maria Cinta: Integració de l'avaluació formativa a través del Moodle en la programació de seqüències didàctiques de llengua: una experiència d'innovació en la formació inicial del professorat 459

Suau Jiménez, Francisca; Ramírez-Polo, Laura: Las condiciones profesionales del traductor especializado: propuesta basada en las TIC 469

VI. L'INTERACCIONISME, UNA PROPOSTA OBERTA

Abascal Vicente, María Dolores: Sobre el estudio histórico y disciplinar de la oralidad 479

Alonso-Cortés Fradejas, M^a Dolores: Estrategias para el desarrollo del conocimiento del código en Educación Infantil 487

Cuadrado Moreno, José; Reyes Fernández, María; Amaya Fernández, Lucía; Sánchez Fernández, Beatriz; Fielden, Laura Victoria; Ocaña Escolar, Pablo; Hernández López, María de la O: La validación del contenido de la subprueba de producción e interacción orales de la prueba de aprovechamiento EALIS-ESO-2 para la evaluación de la competencia en lengua inglesa del alumnado del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria 495

García Pastor, María Dolores; Forner Navarro, Leopoldo; Fernández de Gorostiza Samper, Cristina; Palomares Fort, Maria: A linguistic approach to students' communication skills in dental clinical training: some pedagogical and curricular suggestions 501

López Río, Joaquim: El comentari textual com a eina pedagògica 509

Llamazares Prieto, M^a Teresa: Dinámicas para la instrucción y el desarrollo del conocimiento del código en Educación Infantil 517

Oliva, Empar: Els conceptes sintàctics bàsics en l'ensenyament mitjà: alternativa 525

Pardo Coy, Rosa M.; Oltra Albiach, Miquel A.: Alguns aspectes de l'oral formal des de la percepció de l'estudiant universitari 533

Ribera, Paulina: Didàctica de la llengua i interdisciplinarietat en la formació inicial del mestre 541

Roffé Gómez, Alicia: La evaluación del francés lengua extranjera en el Espacio Europeo de Educación Superior y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas 549

Santolària i Òrrios, Alícia: Representacions de mestres d'Educació Infantil en els contes tradicionals. Un estudi introductorí a partir dels arquetipus femenins 557

Saragossà, Abelard: Els conceptes sintàctics bàsics en l'ensenyament mitjà: tractaments habituals 565

Río

sa-

m-

on

z",

'u-

as

s-

es

),

l-

",

T

A

e

..

-

-

Construcción de una metodología de investigación desde el análisis de situaciones de aula

Vicente Altava, Francisco Gimeno e Isabel Ríos
Universitat Jaume I

Isabel M^a Gallardo
Universitat de València

Introducción

Este trabajo muestra una de las líneas de investigación seguidas por el GIID, que tiene como referente los fundamentos teóricos del enfoque sociocultural ligados al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, de acuerdo con los planteamientos de Vigotsky y sus seguidores.

El análisis de situaciones de aula nos permite entrar de lleno en la comprensión del contexto comunicativo que allí surge. Entender cómo funciona una clase y cómo aprenden los alumnos requiere adentrarse en el entramado de intercambios que realizan los sujetos y en las perspectivas y significados que éstos tienen de lo que allí ocurre, de lo que les exige la situación y de las acciones que se emprenden.

La finalidad de estos análisis es, en último término, la formación inicial y permanente de los maestros: crear conocimientos didácticos que ayuden a comprender, diseñar y llevar a término la enseñanza en las aulas de educación infantil y primaria.

Parte de nuestros trabajos han estado dedicados a establecer las relaciones teórico-prácticas entre las situaciones de aula encontradas de forma natural en la escuela y los conocimientos básicos que en cada materia del currículum de maestro pretendíamos enseñar en las asignaturas de Didáctica General, Didáctica de la Lengua, y Didáctica de la Matemática.

Se trata de encontrar, a través de las transcripciones completas de situaciones de aula, los aspectos teóricos disciplinares que subyacen en ellas y establecer de este modo una relación teoría-práctica que en cualquier caso ayude a nuestro alumnado a contextualizar y dotar de sentido su propio aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es explicar nuestra metodología de investigación en su estado actual y someterla a la crítica externa. Esta revisión conjunta no debe olvidar en ningún momento la pretensión última del GIID: elaborar una teoría didáctica de

forma inductiva, desde el análisis de diferentes situaciones de aula, encaminada a facilitar la formación inicial y permanente de los maestros. Tratamos de construir una teoría de la enseñanza que nace de la práctica y se valida desde el trabajo que profesores y alumnos realizan en las aulas.

Apoyaremos nuestra exposición en una situación de aula concreta: *El caballo*. Dicha situación se desarrolla en un aula de 4 años y en ella se reconstruyen las actividades llevadas a cabo para estudiar *El caballo*, dentro de un proyecto de trabajo globalizado (ver anexo).

Fundamentación teórica

La relación teoría-práctica, que justifica el trabajo del GIID dedicado a la formación de maestros, requiere considerar la realidad de la enseñanza, la práctica, como el origen y fundamento del conocimiento didáctico. Las actividades que los maestros y alumnos realizan en las aulas, las interacciones entre unos y otros, que ayudan a construir conocimiento, constituyen nuestro objeto de estudio.

La realidad del aula, objeto de nuestro análisis, es una realidad compleja. La comprensión y conocimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en ella exige tener en cuenta y conocer toda una serie de elementos distintos, los contenidos de enseñanza, las personas, los materiales, las normas, etc., que se presentan entrelazados y con significados cambiantes en el transcurso de la actividad.

Nuestra metodología está presidida por la teoría sociocultural y la importancia que concede a la construcción social del conocimiento, por los presupuestos que consideran el lenguaje como generador de contextos que dan sentido a lo que se aprende y como facilitador de las interacciones humanas y de los procesos mentales necesarios para elaborar el saber. Queremos conocer cómo los maestros ayudan a los niños a aprender en la escuela, a construir conocimiento, y, en este sentido, no podemos olvidar ni las materias que se trabajan para conocer y comprender la realidad ni las características que definen la enseñanza escolar como consecuencia de su carácter institucional.

De acuerdo con todo lo anterior apoyaremos nuestra exposición en la definición del objeto que estudiamos, puesto que de él dimanarán los elementos formales de nuestra metodología de investigación.

Nuestro objeto de estudio es la actividad educativa que se realiza en las aulas y las relaciones de comunicación entre profesores y alumnos que se concretan en las "tareas" de enseñanza.

Estas tareas son el instrumento que permite construir conocimientos de forma conjunta si aceptamos el supuesto vygotskiano que considera la "cultura como configuradora del pensamiento". Pero una tarea no puede comprenderse si no es en función del significado que adquiere en relación con la educación.

Las "tareas" en nuestra investigación cobran sentido desde la construcción del conocimiento tal como se define en la teoría de Vygotski y de los autores que le siguen (Bruner, Wells, Cole, Álvarez...). Por otro lado la importancia del lenguaje como mediador del conocimiento en dicha teoría nos lleva a encarar otro presupuesto teórico: la dimensión social del lenguaje y el papel que juega tanto en la formulación del pensamiento y experiencia como en la comunicación con los demás (Mercer, 1997; Wells, 1999). Por su parte, la realidad que estudiamos, la escuela en su dimensión institucional, define un contexto especial que condiciona la construcción del cono-

cimiento. Será necesaria una teoría de la escuela que nos ayude a tomar conciencia de cómo aspectos concretos de la realidad escolar repercuten en la construcción del conocimiento. En este sentido, la dimensión epistemológica de las distintas materias del currículum escolar, por un lado, y las relaciones de poder que genera la institución serán elementos a tener en cuenta (Mercer, 1997).

De acuerdo con todo lo anterior y teniendo en cuenta el objetivo del GIID, construir una metodología didáctica que ayude en la formación inicial y permanente de los maestros, los elementos a destacar en las acciones que analizamos son:

- a) **La construcción del conocimiento.** Nuestro análisis de las tareas trata de averiguar cómo los maestros ayudan a sus alumnos a construir conocimientos relevantes, capaces de dar respuesta a los distintos problemas que la vida les plantea. Es un proceso que se apoya, por un lado, en la cultura para facilitar el paso de las experiencias y conocimientos cotidianos al conocimiento científico y, por otro, en la negociación entre profesor y alumno, teniendo en cuenta que los avances que se producen son fruto de las actividades que uno y otro realizan.
- b) **La materia objeto de enseñanza.** Las características del conocimiento y su propio método de investigación son el resultado de una forma específica de mirar una parcela de la realidad. Cada materia resume las operaciones mentales necesarias para captar las características de su objeto de estudio y las realizadas para recoger los datos de la realidad estudiada, elaborarlos y organizarlos en un *corpus de conocimiento*. La comprensión de una disciplina y la correcta utilización de sus conocimientos exige conocerlos, comprenderlos y usarlos para poder realizar todas las actividades mentales que ella comporta.
- c) **La institución escolar.** La influencia de la escuela hay que mirarla desde su finalidad tal como la expresa Mercer: proporcionar a los niños un conocimiento educado (Mercer, 1997) que les permita expresar sus pensamientos en distintos contextos utilizando el lenguaje propio de las diferentes disciplinas. En este análisis hay que tener en cuenta la importancia que tienen la actividad y participación de los niños en la consecución de este objetivo. Esta participación adquiere sentido en relación con el conjunto de comportamientos que posibilita la escuela de forma prioritaria.
- d) **El lenguaje como elemento mediador.** Aceptamos que el lenguaje es uno de los instrumentos más importantes de expresión, de comprensión de la realidad, de elaboración de los conceptos, de transmisión de valores y de organización del comportamiento humano. Las acciones que los maestros y alumnos realizan en las aulas están mediadas por el lenguaje. De ahí la necesidad de analizar el lenguaje para comprender la realidad educativa que estudiamos.

El lenguaje como creación cultural y soporte de la cultura aporta toda la riqueza del entorno a las acciones que media concediéndoles un significado determinado que la investigación sociocultural debe descubrir. El pensamiento que ayuda a formular el lenguaje, por su parte, tiene una carga cultural que le da sentido. De nuevo encontramos a través del lenguaje la relación entre pensamiento y cultura objeto de la investigación sociocultural.

Los participantes en la acción transmiten significados a través del lenguaje, lo cual plantea una exigencia metodológica y nos obliga a encontrar formas de analizar

el discurso coherentes con la teoría sociocultural, "...nos obliga a encontrar, con todas las dificultades asociadas, un procedimiento analítico que sea capaz de capturar los significados que los participantes transmiten o aportan mediante la actividad discursiva" (Mercer, 1996).

Metodología de análisis: estado actual y propuesta de líneas de profundización
Aceptamos que la práctica, en general, y la educativa, en particular, es fuente de conocimiento. De ahí que nuestra investigación se apoye en la enseñanza tal como se desarrolla en las aulas de educación infantil y primaria. Es, por tanto, una investigación de carácter *empírico*.

La complejidad de las situaciones educativas, su imprevisibilidad, su constante cambio y reorganización son elementos a tener en cuenta. Esto exige una metodología de carácter *cualitativo* que nos permita acercarnos de una manera más efectiva a los procesos afectivos y cognitivos que experimentan las personas durante su aprendizaje.

Una investigación de carácter *sociocultural*, por su parte, está condicionada por la necesidad de captar las relaciones que existen entre los procesos mentales y el contexto social y cultural que los facilita y condiciona. Viene determinada por la acción situada y el conjunto de interacciones que le dan sentido y la explican.

Recursos

Los recursos que utilizamos en nuestra investigación son grabaciones, transcripciones, entrevistas y categorías de análisis de las situaciones. En este trabajo nos ocupamos solamente de las transcripciones y de las categorías.

Las **transcripciones** nos permiten fijar las unidades de análisis (tareas, episodios, secuencias). En nuestro caso, las transcripciones de las situaciones de aula, en las que se reflejan esencialmente las interacciones verbales, han sido categorizadas formalmente con las siguientes unidades:

- a) **Tarea:** conjunto de actividades en las que se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje, en el marco general de una sesión de clase o parte de ella, con una finalidad concreta y que tiene un principio y un fin bien determinado, tanto temporal como temático.
- b) **Episodio:** constituido por el segmento de transcripción que refleja una actividad central en el conjunto de la tarea. En ésta pueden generalmente existir varios episodios.
- c) **Secuencias:** reflejan unidades de acción y/o temáticas dentro del episodio, aislables y aisladas para facilitar la comprensión en profundidad y el microanálisis de la situación.

Las **categorías de análisis**. Consideramos esencial pararnos a analizar las características de las categorías de análisis que hemos establecido a partir de la reflexión sobre nuestro objeto de investigación. Ellas dirigen la mirada y ayudan a delimitar las acciones que se realizan y les dan sentido. Nos centraremos solamente en las referidas a la construcción del conocimiento y al lenguaje.

I. La construcción del conocimiento

A. La contextualización: Significado

Si todo está relacionado y es parte de una misma trama, ¿cómo pensar el individuo fuera de su contexto? Hay consenso en que la educación, para ser válida, necesita

ser contextualizada y que la cultura y los factores históricos, además de los factores biológicos y personales, influyen en el desarrollo de las capacidades humanas. Sin un contexto nada tiene sentido, la enseñanza del currículum tampoco. En el contexto podemos señalar los componentes siguientes:

- **Zona de trabajo (ZT).** Son situaciones que se crean en el aula para facilitar a los estudiantes la realización de actividades capaces de dar sentido a los contenidos que se enseñan. La ZT recoge la dimensión cultural del entorno a que se refiere la teoría de Vygotski (Álvarez, 1990).
- **Sistemas culturales.** Se definen por el conjunto de actividades de conocimiento, mediaciones instrumentales y sociales y motivaciones presentes en la vida de un grupo social determinado, "donde los procesos de instrucción-aprendizaje están integrados en los contextos de actividad real y de crianza del grupo" (Álvarez, 1990: 54).
- **Los contextos mentales** entendidos como "los aspectos que están más allá del habla y contribuyen a su comprensión" (Mercer, 1997: 79). La conversación crea contextos que son aprovechados en momentos posteriores por medio de las *continuidades*. Este aspecto mental del contexto es el que permite compartir el conocimiento y colaborar en su construcción.

B. Las ayudas: Significado

Es importante señalar el origen social de los conocimientos y de los procesos que conforman las funciones psicológicas de orden superior, así como la importancia atribuida a la mediación de los adultos en la apropiación por parte de los menores de estos procesos psicológicos que hemos caracterizado como interactivos y primariamente sociales. De este modo, podemos determinar que un niño se apropia de procesos como la memorización o la solución de un problema cuando ve cómo lo hace un adulto.

Por ayuda entendemos una variable cultural o humana que interacciona con los procesos mentales (también afectivos) del niño y le permite realizar funciones de orden superior a las que corresponden a su nivel de desarrollo actual. La ayuda es, por tanto, la construcción externa que facilita la realización de actividades complejas que superan la zona de desarrollo actual (ZDA) del niño. Consiste en facilitar una nueva función desde las anteriores. Pueden ser:

- **Instrumentales:** gráfico, regla, juguete, programa de ordenador (ver ejemplo en anexo)...
- **Sociales:** estas son las que prestan las personas verbalizando, gesticulando. Estas ayudas por lo general se canalizan a través de las mediaciones instrumentales, de forma que se solapan y es difícil, en ocasiones, diferenciarlas (ejemplificaciones, analogías, contraejemplos, ironía, etc.).

C. La metacognición: Significado

Entendida como la habilidad para ir más allá de lo que se conoce y recupera como información para fijar el aprendizaje, es la capacidad que se tiene de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar las estrategias que se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. En ella distinguimos dos dimensiones:

- 1) Tomar conciencia del propio conocimiento. Las intervenciones del maestro se centran en facilitar la actuación de los niños, señalar con preguntas u otros medios los conocimientos y pedir la formulación de los mismos.
- 2) Tomar conciencia de las estrategias utilizadas para aprender. Las intervenciones del maestro se centran en facilitar la actuación de los niños en actividades estructuradas con este fin, señalar con preguntas u otros medios los momentos esenciales de la acción durante su realización y solicitar explicitación del proceso de pensamiento seguido en la actividad.

D. La descontextualización: Significado

Consiste en crear contextos donde se pueda utilizar con sentido lo que se ha aprendido. Las actividades a realizar en la nueva situación que se crea exigen la transferencia de los conocimientos aprendidos (generalización).

Es un proceso en el que los conceptos y procesos cognitivos se desprenden de sus apoyos espacio-temporales y se anclan en una trama de relaciones conceptuales que se apoyan en el discurso.

II. El lenguaje

El lenguaje manifiesta las actividades mentales. El discurso producido en las interacciones entre profesores y alumnos nos permite acceder a ellas. Desde esta perspectiva hemos seleccionado algunas categorías para analizar el discurso en el aula en relación a la construcción del conocimiento:

A. El lenguaje (oral y escrito) como sistema de representación de la realidad ayuda a la construcción de conocimientos sobre el uso del lenguaje. Se habla para recordar lo que se ha hecho, dicho o escrito y leído.

B. El lenguaje como instrumento de construcción de contenidos temáticos.

En la situación analizada el lenguaje ayuda a la elaboración de conceptos sobre los proyectos globalizados como una metodología útil para los maestros de infantil y primaria. La actividad verbal que permite recordar, reelaborar, representar y fijar los conceptos se manifiesta como el verdadero instrumento para llevar a cabo la tarea de enseñar-aprender.

C. El lenguaje como organizador de la actividad. El lenguaje vehicula la tarea, la ordena y la expresa. Toda actividad verbal se relaciona con el desarrollo de las tareas y la consecución de los objetivos marcados por la maestra (aspecto institucional de la escuela).

Proceso seguido en la investigación

- 1.^a fase. Preparación de la investigación, selección del escenario.
- 2.^a fase. Recogida de datos.
- 3.^a fase. Visionado de las situaciones de aula y transcripción de datos.
- 4.^a fase. Análisis y tratamiento de los datos.
- 5.^a fase. Análisis de la relación de los datos con los programas de Didáctica General, Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Matemática.

ANEXO

Ejemplos de análisis referidos a una situación de aula

Proyecto de trabajo globalizado *El caballo*.

Contexto de la situación

- **Aula** de Educación Infantil (4 años) del Colegio Público Lluís Vives de La Pobla de Vallbona (Valencia).
- **Actividad:** los alumnos con ayuda de la maestra van narrando el proyecto de trabajo que han realizado sobre *El caballo*.
- Las paredes de la clase muestran las referencias de textos escritos en las diferentes actividades realizadas. Los niños están en la **asamblea** con la maestra.
- La **finalidad** de esta actividad es mostrar a otros, en este caso a sus compañeros de 5 años y a los estudiantes de magisterio, el recorrido del proyecto.
- Los niños de infantil son **conocedores** de que su actividad se va a grabar en video y además muestran gran interés en explicar a otros su trabajo.

Episodio 1: Elección del tema del proyecto

Toma de conciencia sobre los pasos seguidos en la elección del tema y las acciones iniciales realizadas para trabajarlo.

Episodio 2: Recuerdo de las fuentes de información. Lectura de algunos datos

Se rememoran los procedimientos para recoger información que llevaron a cabo los niños y la maestra. La información procede de la experiencia directa con el caballo en la visita a la granja, de los objetos reales aportados por los niños y la maestra, etc.

Episodio 3: Evaluación de los conocimientos adquiridos

Los niños hacen reflexiones en base a los recuerdos, pero también a las fotos y registros de todos los momentos que han vivido en el proyecto.

Ejemplo de ayudas

La maestra utiliza el *conteo* como ayuda instrumental (112-121):

112. Maestra: Votar, ¿sí? Explica a la cámara...
113. Maestra: le ponemos?? Y, ¿cuántos tuvo el caballo? Cuéntalos. A ver, súbete a la mesa y cuéntalos, a ver si nos equivocamos.
114. Manuel: ¡Ooh! Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete.
115. Maestra: ¿Y dónde puse el siete, te acuerdas? Ahí. Vale. ¿Y los demás cuántos tenían? A ver el perro, cuántos tenía. Cuenta, a ver los que tenía.
116. Manuel: Dos.
117. Maestra: Dos. ¿Y el...?
118. Manuel: Y dos el pájaro.
119. Maestra: Y el pájaro también. ¿Y el conejo?
120. Manuel: El conejo, uno.
121. Maestra: Muy bien. Entonces, el caballo.

Referencias

- ÁLVAREZ, Amelia (1990): "Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural", *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- MERCER, Neil (1996): "Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula" en C. COLL y D. EDWARDS (eds.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Madrid, Aprendizaje, cap. I, 11-21.
- MERCER, Neil (1997): *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- WELLS, Gordon (1999): *Learning and teaching "scientific concepts". Vygotsky's ideas revisited*. <<http://www.oise.utoronto.ca/gwells/scient.concepts.txt>>.