

El proceso de enseñar lenguas / José Lino Barrio (coord.)

El proceso de enseñar lenguas

Investigaciones en didáctica de la lengua

José Lino Barrio (coord.)

Los cambios económicos, políticos y sociales que se han producido en el Estado español en las últimas décadas han afectado también al sistema educativo. Dentro de él, la enseñanza de la lengua es uno de los terrenos más sensibles a estos cambios, y sin duda ha cobrado una complejidad hasta ahora desconocida entre nosotros. En *El proceso de enseñar lenguas* se recogen trabajos realizados por distintos grupos de investigación peninsulares que comparten experiencias, ocupaciones, preguntas y métodos de investigación. El estudio del proceso de enseñar lenguas se sitúa en las aulas reales, donde el profesor y los alumnos se relacionan e interactúan con el afán de enseñar y aprender los distintos aspectos de las diferentes lenguas que hoy día están presentes en nuestra sociedad. La perspectiva didáctica que se adopta apunta a la finalidad práctica de mejorar la formación del profesorado en este campo, como vía para la mejora del sistema de enseñanza. Para ello, la colaboración entre profesores de los diferentes niveles educativos provoca la reflexión y la mejora en los casos particulares, al tiempo que promueve el desarrollo del conocimiento didáctico que puede tener una repercusión más amplia. Con esta publicación se pretende contribuir a esa mejora y al desarrollo de nuestra comprensión del complicado fenómeno de la enseñanza de lenguas.

ISBN 978-84-7133-777-1



9 788471 337771



COLECCIÓN
AULA ABIERTA

Dirección: M.^a Antonia Casanova

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN, por <i>J. Lino Barrio</i>	Pág.	11
I. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO ESCRITO EN UN ENTORNO ACADÉMICO: UNA VISIÓN DE LA DINÁMICA DEL APRENDIZAJE DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS. <i>Anna Camps y Patricia Uribe</i>		27
Introducción		27
La investigación		29
<i>Descripción de las actividades</i>		29
El marco teórico-conceptual básico		31
<i>Los géneros discursivos como actividad</i>		31
<i>Algunos conceptos clave de la teoría de la actividad</i>		34
<i>Los sistemas de actividad</i>		37
Qué aportan los datos de la investigación: una aproximación a la comprensión del aprendizaje a través de la escritura de géneros académicos.....		40
<i>Diversidad y confluencia de géneros en las situaciones de escritura</i> ..		41
<i>Interrelación de sistemas de actividad</i>		44
<i>Contradicciones (tensiones) entre sistemas de actividad</i>		47
<i>Las contradicciones (tensiones) como motor de aprendizaje y como creadoras de una zona de desarrollo próximo</i>		50
Conclusiones		53
Bibliografía.....		55
II. LA ESCRITURA, ELABORACIÓN Y EXPRESIÓN DEL CONOCIMIENTO: LA ESCRITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE. <i>José Antonio Brandao Carvalho, Luís Barbeiro y Jorge Pimenta</i>		57
Introducción		57
Escritura y construcción del conocimiento.....		58
<i>El alumno: situación frente al conocimiento y la actividad de aprendizaje</i>		58
<i>Escritura y aprendizaje</i>		60
Los estudios realizados		64
<i>El alumno de enseñanza primaria: el aula, el libro de texto, la actitud ante el conocimiento y la actividad de aprendizaje</i>		64

Esta obra ha sido publicada con la colaboración del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid.

Para mantener su información actualizada, consulte:
www.arcomuralla.com

© Editorial La Muralla, S.A., 2008
Constancia, 33 - 28002 Madrid
ISBN: 978-84-7133-777-1
Depósito Legal: M. 23.669-2008
Imprime: Lavel, S.A. (Madrid)

<i>El alumno de Enseñanza Universitaria: la escritura y la recepción, elaboración y expresión del conocimiento</i>	78
<i>Reflexión final</i>	86
Bibliografía.....	87
III. EL PROFESOR INVESTIGADOR ANTE LA COMPLEJIDAD DEL AULA. EJEMPLO DEL DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN APLICADO EN UN PROYECTO LITERARIO. <i>Ana María Margallo</i>	89
El profesor investigador	89
Origen de la investigación	91
La complejidad del aula	95
Propuesta de un modelo que conjugue la acción y la reflexión	97
Propuesta de un modelo que se desarrolle en el tiempo	100
Propuesta de un modelo que refleje las interconexiones	103
Bibliografía.....	106
IV. TRES EN UNO: INCLUSIÓN DE ALUMNADO DIVERSO, INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS Y FORMACIÓN DE PROFESORADO. <i>María Paula González, Laura Llobet, Dolors Masats, Luci Nussbaum y Virginia Unamuno</i> ..	107
Introducción	107
El contexto plurilingüe: integrar la diversidad	108
Principios y retos	110
<i>El aprendizaje como un proceso de socialización</i>	110
<i>Los proyectos: formas significativas de organizar el trabajo en el aula</i> ..	111
Integrar contenidos.....	112
¿Qué datos? Causalidad y temporalidad	118
La formación del profesorado	129
Consideraciones finales.....	130
Bibliografía.....	131
Anexo	133
V. LA INTERRELACIÓN DE CONTEXTOS EN LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA: UNA APROXIMACIÓN ECOLÓGICA. <i>O. Esteve, M. Arumí, M. D. Cañada, F. Fernández, E. Martín Peris, M. Trenchs, L. Keim y J. T. Pujolà</i>	135
Introducción general	135
Las características de la 'investigación intervencionista' (Engeström, 1999)	136
La investigación intervencionista aplicada al estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de L.L.EE en contexto universitario	140

<i>Objetivos del estudio</i>	140
<i>Marco conceptual: la autonomía del aprendiz</i>	142
<i>Paradigma de investigación: la aproximación ecológica a la investigación</i>	144
<i>Instrumentos de recogida de datos</i>	148
<i>Análisis de los datos</i>	152
<i>Primeros resultados</i>	159
A modo de conclusión.....	162
Bibliografía	162
Anexos	165
VI. GESTOS PROFESIONALES Y ENSEÑANZA DE LENGUA EN UN AULA MULTICULTURAL DE INMERSIÓN AL EUSKARA DE NIÑAS Y NIÑOS DE CUATRO AÑOS. <i>Matilde Sainz de Osinaga y Amelia Barquín</i>	169
Introducción	169
Marco teórico.....	171
<i>Los gestos profesionales</i>	171
<i>Usos del lenguaje y estrategias de apoyo en la L2</i>	175
Aspectos metodológicos	180
<i>Recogida de datos</i>	180
<i>Criterios para el análisis</i>	181
Análisis de los datos.....	182
<i>Gestos profesionales</i>	182
<i>Secuencias de intervención de la maestra que se repiten de forma cíclica</i> ..	187
Conclusiones	191
Bibliografía.....	193
VII. DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL EN UNA SESIÓN DE ASAMBLEA EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL. <i>Susana Sánchez</i>	195
Introducción	195
¿Por qué la competencia en lengua oral?	195
¿Por qué la rutina de asamblea?.....	197
Hipótesis.....	199
Contexto de la investigación	199
Metodología para obtención de datos y su análisis e interpretación	200
La secuencia analizada	203
Análisis de la interacción	203
Interpretación de la actuación de la maestra	219
Conclusión	223
Bibliografía.....	226

VIII. LA INTERACCIÓN EN EL AULA Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL.	
<i>J. Lino Barrio, Inmaculada Calleja y M^a Luz Garrán</i>	229
Vamos a hacer un cuento bien.....	231
<i>La interacción analizada y su contexto</i>	231
<i>Estructura y contenido</i>	232
<i>Finalidad</i>	232
<i>Contexto didáctico en que está inserta la interacción</i>	233
<i>Las creencias y concepciones de la maestra</i>	233
<i>La interacción interpretada desde la enseñanza de la lengua oral</i>	235
<i>Procedimientos de enseñanza y mecanismos discursivos</i>	246
Esta mañana tenemos un problema.....	247
<i>La interacción analizada y su contexto</i>	247
<i>Estudio de la interacción</i>	250
Una práctica de lengua oral.....	261
Para concluir.....	264
Bibliografía.....	266
IX. LA GÉNESIS DEL TEXTO ESCRITO. ANÁLISIS DE INTERACCIONES ORALES EN AULAS DE TRES A OCHO AÑOS. <i>I. Ríos, V. Altava, E. Cáscales, I. M. Gallardo</i>	
Introducción.....	269
Objetivos e hipótesis de la investigación.....	271
Marco y desarrollo general del trabajo.....	272
Problemas metodológicos encontrados en la investigación.....	279
Mirada a "La génesis del texto".....	281
Conclusiones.....	287
Bibliografía.....	292
X. EVOLUCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL PLURILINGÜISMO EN PROCESOS DE FORMACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO. <i>Montserrat Fons y Juli Palou</i>	
Una nueva mirada a los procesos de formación.....	295
Preguntas que orientan la experiencia.....	300
Cuestiones metodológicas.....	300
Contexto del asesoramiento.....	301
Acciones de la asesora para provocar el debate y la reflexión....	302
Recorrido temático del asesoramiento.....	305
La complejidad de los sistemas de CRS de los maestros.....	317
Algunas manifestaciones de CRS de los maestros sobre la formación.....	320
Algunas manifestaciones de CRS de los maestros sobre cómo se aprende la lengua.....	322

Algunas manifestaciones de CRS de los maestros sobre la inclusión de los inmigrantes en el aula.....	322
Los roles de la asesora y la manifestación y evolución de los CRS ..	322
A modo de conclusión.....	326
Bibliografía.....	328
XI. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LAS AULAS. <i>M^a Carmen González Landa, Isabel García Parejo, Pilar Fernández Martínez y Teresa Chamorro García</i>	
Introducción.....	329
Taller de didáctica de la escritura en las aulas de secundaria.	329
Enfoque interdisciplinario.....	330
Concepciones de los profesores sobre la escritura y su didáctica ..	333
<i>Escribir es una tarea compleja. Hay que enseñar a escribir a lo largo de todas las etapas educativas y respecto a las diversas materias del currículo</i>	335
Entrevista.....	338
<i>Escribimos para algo: enfoque funcional</i>	340
Entrevista.....	342
<i>Necesidad de convertir la escritura académica en objeto explícito de enseñanza y aprendizaje</i>	343
Entrevista.....	347
Prácticas relacionadas con la escritura.....	348
Conclusiones y proyección.....	352
Bibliografía.....	355

CAPÍTULO IX

LA GÉNESIS DEL TEXTO ESCRITO. ANÁLISIS DE INTERACCIONES ORALES EN AULAS DE 3 A 8 AÑOS

I. RÍOS, V. ALTAVA, E. CASCALES

Universitat Jaume I

I. M. GALLARDO

Universitat de València

Grupo Interdisciplinar d'Investigació Docent

INTRODUCCIÓN

En trabajos anteriores (Altava, Gallardo, Pérez y Ríos, 2002; Altava y Gallardo, 2003) hemos insistido en el interés del análisis de las situaciones de aula para la formación del profesorado y hemos abordado diversos aspectos metodológicos relacionados con este análisis. Estas situaciones, grabadas en vídeo generalmente, han sido transcritas y analizadas con una finalidad principal: que sirvieran como material didáctico para la formación del profesorado.

El trabajo que presentamos en esta ocasión proviene de una investigación realizada en un *Seminario de formación de maestros* en el que se estudiaban las prácticas de aula para enseñar a escribir, con profesorado de diferentes niveles: de 3 a 8 años. A través de la enseñanza de la escritura de Notas Informativas a los padres, género elegido por ser muy usado en las aulas y estar bien integrado en la dinámica normal de las mismas, se realizó un estudio para detectar las diferencias y coincidencias, teóricas y prácticas, que se producían en las aulas de los participantes.

Así, el trabajo que presentamos está centrado en el análisis de las interacciones de la maestra o el maestro y los niños de una clase de Educación Infantil de 3 años, de enseñanza en catalán, lengua primera, de una escuela de una pequeña población agrí-

cola del interior mediterráneo; una clase de Educación Infantil de 4 años de una escuela de la periferia urbana, en un programa de inmersión al catalán, con población gitana; una clase de segundo de primaria (7 años), de una escuela del centro urbano, en un programa de inmersión al catalán. Ante esta diversidad de situaciones, es el maestro el que interpreta, desde su formación teórica y experiencial, los múltiples factores que interaccionan en el aula: sus intenciones educativas, las características de la materia objeto de estudio, los conocimientos y experiencias de los niños... etc. Es él quien toma decisiones sobre las actividades de enseñanza a realizar en cada situación concreta.

Con esta contribución queremos abordar la metodología que se utilizó en el análisis de interacciones orales producidas en el aula. Las situaciones analizadas ponen de relieve cómo se producen y se gestionan los motivos y las justificaciones sociales para escribir un texto, cómo se producen los diferentes ajustes didácticos para que esto ocurra y cómo los docentes utilizan diferentes estrategias para llevar a los niños a producir textos para ser escritos, interviniendo en su ZDP.

También pretendemos mostrar el itinerario seguido durante un curso escolar para la formación del profesorado a través de este análisis, entre otros aspectos. Se puede decir que la metodología de trabajo del grupo y la del análisis de las interacciones del aula se incardinan configurando las bases de la metodología didáctica para la formación.

La perspectiva que presentamos integra en el análisis referentes teóricos básicos en la formación del profesorado, desde las diferentes materias del currículum que ha participado en la investigación (en este caso desde la didáctica de la lengua fundamentalmente, integrando aspectos de lo que podemos denominar la didáctica general).

La experiencia de investigación se sitúa en el marco de la colaboración permanente de profesorado de educación infantil y primaria con profesoras de la universidad dedicadas a la formación de maestros y el interés que mueve todo este trabajo se centra en la didáctica de la lengua bajo las perspectivas de una enseñanza de corte democrático y sociocultural. La relación de la investigación con la acción didáctica y de la teoría y la práctica se establecen como ejes de los que se pretende extraer conclusiones para la formación del profesorado.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se persiguen pasan por:

1. Observar la actividad docente y reflexionar sobre ella para aprender. Tanto los profesionales que realizan su actividad en las aulas de infantil y primaria como las profesoras de la universidad centran su atención en los fenómenos ocultos o no que suceden en la actividad didáctica. De ahí se pretende extraer saber nuevo que amplíe y resitúe los conceptos y explique las acciones. Comprenderlas gracias a miradas compartidas es posiblemente, a la vez que un objetivo, un punto de partida para mejorar la enseñanza.
2. Establecer relaciones entre la teoría y la práctica. La propia explicación de los sucesos del aula debe ayudar a establecer relaciones con las teorías de referencia y las explicaciones que se derivan de otras situaciones ya estudiadas, así como de las aportaciones de la investigación educativa. Dado que uno de los mayores problemas en la formación de maestros y de otros profesionales es la dificultosa relación entre la práctica que contextualiza la teoría y la teoría que explica la práctica y le da sentido, en este trabajo se pretende avanzar en esa relación de ida y vuelta, que resitúe las acciones fundamentándolas y aporte nuevos datos para teorizar a partir de la práctica realizada.
3. Descubrir en la práctica patrones útiles para la actividad de escribir un texto. El desarrollo de la investigación en el aula presupone una manera de hacer que centra las acciones de los niños y las acciones docentes en torno a unos patrones esenciales. La hipótesis de trabajo en este sentido se centró en que acciones con sentido debían recorrer necesariamente unos caminos, condicionados por la cultura escolar, la cultura del entorno, las edades y conocimientos de los niños y los referentes teóricos de los maestros participantes en la investigación. A partir de aquí se convirtió en objetivo de la investigación la elicitación de una secuencia de acciones que dieran sentido a la tarea, que ayudaran a escribir un texto siguiendo unos pasos fundamentales. En todo el proceso las intervenciones docentes, a través del discurso de la maestra y el diálogo con los

niños resultaba ser una de las claves que había que estudiar.

4. Tomar conciencia de la utilidad y comprender en profundidad la propia acción didáctica. En este objetivo se centra la actividad de investigación para que los participantes realicen una reflexión compartida sobre su propio quehacer. Éste se convierte en fuente de saber para que a través de la comprensión surjan mejoras en la acción y permita a los profesionales un crecimiento personal gracias a la valoración colectiva de las acciones de cada uno en el contexto del aula.

MARCO Y DESARROLLO GENERAL DEL TRABAJO

Las actividades realizadas por el Grupo surgieron de las decisiones tomadas a partir del interés que suscitó el trabajo de investigación en el aula (Altava y Ríos, 2003). Un primer momento constituyó el trabajo de detección de conocimientos compartidos para llegar posteriormente al establecimiento de conocimientos nuevos a partir del estudio.

a) Las ideas previas del grupo

La detección y conocimiento en profundidad de las ideas previas existentes en el grupo sobre el texto NOTA INFORMATIVA dio lugar a la elaboración de un MAPA CONCEPTUAL en el que se incorporaron toda clase de detalles sobre la función, forma, significación, contextos que influyen en el texto, emisores y receptores posibles, usos sociales, etc.

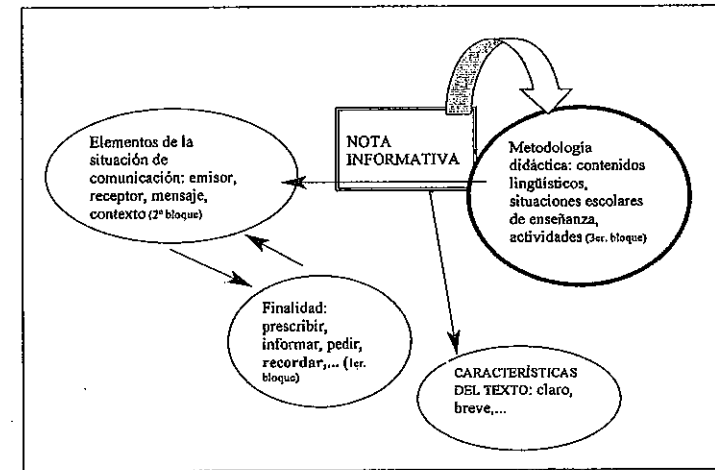


Fig.1

El mapa recogido en el esquema de la figura anterior abarca tres bloques de conocimientos:

- 1^{er} bloque: Los conceptos referidos a la “definición del texto nota informativa”, donde se contemplan las “características externas del texto” (claro, breve...) y la “finalidad” (informar, prescribir, pedir algo, recordar un hecho...). Todo ello confiere unas características a la nota informativa escolar que están recogidas desde el principio en el mapa y que se han ido poniendo de manifiesto en el desarrollo de nuestro trabajo de análisis.
- 2^o bloque: Elementos y relaciones que definen una situación de comunicación: receptor, emisor, mensaje, contexto de producción y contextos mentales de los niños y el maestro.
- 3^{er} bloque: Conceptos referidos a la elaboración del texto, la metodología didáctica, donde se recogen tanto los “contenidos” a enseñar de carácter lingüístico (código, formas verbales, tipo de lenguaje, estructura y formato del texto...) como las “situaciones escolares” en que puede abordarse la escritura del texto.

Todo ello condiciona necesariamente la forma de trabajar, las "actividades" que realizan profesores y alumnos. Las ideas que tenían los maestros miembros del grupo sobre la metodología empleada por ellos en la enseñanza del mencionado texto debían ser explicitadas para partir de ellas en las nuevas tareas a compartir con el grupo.

Las interrelaciones que se establecen entre los diferentes bloques y entre todos los elementos que los componen definen y muestran la complejidad de las situaciones didácticas.

b) *La reflexión teórica* conjunta sobre nuestros propios conocimientos nos permitió compartir y explicitar las ideas que, de forma implícita, todos teníamos sobre el texto, su función y *la manera de enseñarlo a los niños*. De esta forma se pusieron en evidencia las potencialidades del texto y, con ello, sus posibilidades para enseñar contenidos de lengua escrita en las distintas aulas, según las edades, los conocimientos y las experiencias anteriores de los niños y sus maestros (Vygotsky, 1979; Edwards y Mercer, 1988).

El análisis de las prácticas de aula se apoya en unos planteamientos teóricos de referencia y que el GIID comparte de forma implícita. Estos planteamientos son los que configuran la práctica en el aula que cada uno de los integrantes del grupo realiza en su trabajo cotidiano. A partir de ellos se *mira* el aula para analizar la eficacia de las estrategias usadas y la coherencia de los planteamientos teóricos con la práctica real, los cuales se reconstruyen con los nuevos planteamientos surgidos de esta experiencia.

Por otro lado, estas prácticas educativas de corte sociocultural sirven como modelo para la formación inicial, que las profesoras universitarias integrantes del grupo pueden mostrar a sus alumnos cumpliendo así otro de los objetivos del seminario: utilizar los materiales reales de las aulas para un trabajo de formación (Altava, Gallardo, Pérez y Ríos, 2002). Estos planteamientos son los siguientes:

En primer lugar, la construcción del conocimiento escolar se realiza de forma guiada a través de actividades conjuntas profesor-alumno.

En este sentido, vemos que las actividades escolares de enseñanza-aprendizaje requieren de una actividad mental que se

vehicula de forma prioritaria por medio del discurso en el aula. (Mercer, 1996, 1997). A través de este discurso, analizable por medios técnicos disponibles hoy día (grabación en vídeo, transcripción de las interacciones, etc...), se ponen de manifiesto las *ayudas* que se necesitan para construir los conocimientos de forma conjunta. Estas ayudas sitúan al maestro en un papel de mediador necesario para que el aprendiz avance en su ZDP.

En segundo lugar, las teorías que plantean la metacognición como un buen instrumento para el dominio de los contenidos aprendidos o en fase de aprendizaje, constituyen otro de los pilares que resultan útiles para el análisis de la práctica en el aula. La forma en que el maestro conduce la acción de enseñar ayuda a los niños a tomar conciencia o no de las propias actividades de aprendizaje y también de los avances y estrategias que le resultan de utilidad en cada situación. Es el ejercicio de la acción con sus dificultades y logros el que permite que el niño tome conciencia de lo que hace. El maestro, de nuevo, es una ayuda imprescindible para explicitar esta toma de conciencia a través del lenguaje (Martí, 1995, 1999). Se produce así un proceso de interiorización de la regulación ejercida por otro –el maestro– a la autorregulación. Se llega de esta manera a la reconstrucción por parte del niño, el aprendiz, de los significados que aprende, en este caso la escritura de un texto, la NOTA a los padres, que es motor del aprendizaje y a la vez contenido de enseñanza (Piaget, 1974; 1975; Vigotsky, 1979).

En lo referente a los procesos de composición de textos y las bases para enseñar a escribir, ya que el trabajo a desempeñar en las aulas era la NOTA INFORMATIVA, se tomaron como fundamento los presupuestos teóricos relacionados con los modelos de redacción (Bereiter y Scardamalia, 1992; Camps, 1994). Con ellos se podían poner de manifiesto la cantidad de operaciones y estrategias necesarias para avanzar en el proceso de composición y para enseñar a escribir. La simplicidad aparente de procesos complejos (justificar el trabajo de escritura, darles sentido a los contenidos temáticos, planificar conjuntamente el texto, textualizar disponiendo de diversos recursos, etc.) no debe engañar al docente con ejercicios de redacción simplificados y que no propician en el niño operaciones de alto nivel (Ríos, 2000). La intervención del docente es en este caso de una importancia capital para llevar a cabo la tarea de escritura planteada en las aulas.

El modelo de redacción al que se pretende adscribir las actividades de escritura en el aula es el llamado *transformar el conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1992). La peculiaridad de este modelo se basa en que los contenidos temáticos necesarios para elaborar un mensaje escrito y los conocimientos retóricos (sobre el género, la gramática, etc.) que posee el escritor son utilizados para avanzar en los propios conocimientos, haciendo de ellos una fuente de aprendizaje a la vez que se consigue escribir el texto, comunicando por un lado, y aprendiendo a comunicar mejor por otro.

Los mecanismos implicados en este proceso de redacción requieren actividades de reflexión conjunta y metacognición (reflexión metalingüística en suma) y con ellas las diferentes operaciones del proceso de redacción –planificación, textualización y revisión (Hayes y Flowers, 1986)– se hacen complejas para obtener de los niños nuevos conocimientos sobre el lenguaje escrito, conocimientos procedimentales, es decir, prácticos o declarativos, que sirven para que el niño construya su propia teoría sobre el sistema de escritura y los discursos escritos.

c) *Las decisiones sobre el texto a escribir en las aulas*

En los trabajos sobre el género textual objeto de enseñanza a los niños surgió como necesidad en el grupo analizar a fondo las características del género **NOTA INFORMATIVA A LOS PADRES**. Siguiendo las teorías socioculturales sobre la necesidad de enseñar textos sociales de relevancia, era necesario tomar conciencia de sus posibilidades, de los contenidos realmente pertinentes para cada grupo y de la dinámica que se preveía en las situaciones de aula. Para ello el estudio del género y la forma en que se presentaba en cada caso pasó por la elaboración de un mapa conceptual que reproducimos en la fig. 1 y que sirve como resumen del trabajo conceptual y de los conocimientos compartidos sobre el propio género.

A partir de la conciencia sobre el género y el conocimiento de cada aula, las maestras llevaron a cabo actividades diversas, adaptadas a sus contextos, sin ninguna orientación previa ni esquema prefijado, fuera de todo el trabajo compartido por el grupo, que dio como resultado un tratamiento de la Nota Informativa en el aula que tuviera bastantes puntos de contacto, tanto teóricos como prácticos.

d) *Análisis de las interacciones orales del aula*

Los ejes de la reflexión que fueron seleccionados por nosotros para el análisis de nuestros datos fueron los referidos al marco teórico compartido, o que debía compartirse a partir de la información aportada, por el grupo. A saber:

- Las actividades escolares de enseñanza-aprendizaje requieren de una actividad mental que se vehicula de forma prioritaria por medio del discurso en el aula (Mercer, 1996). La importancia de los contextos de actividad conjunta (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1996; Álvarez, 1990): la construcción del conocimiento escolar se realiza de forma guiada a través de actividades conjuntas profesor-alumno. El establecimiento de contextos compartidos, de continuidades, de consideración de lo sabido o lo nuevo, etc., constituyen un eje por el cual discurre la actividad del aula.
- A través del análisis del discurso en el aula se ponen de manifiesto las *ayudas* que se necesitan para construir los conocimientos de forma conjunta. Estas ayudas sitúan al maestro en un papel de mediador necesario para que el aprendiz avance en su ZDP.
- Los ajustes y ayudas del maestro son específicos para aproximar a los niños a un modelo de escritura del texto que se adapte al de “transformar el conocimiento”.
- Las diferentes fases del proceso de redacción en las que se realizan tareas conjuntas para construir el texto –fase de planificación, de textualización o de revisión en su caso...– deben contemplarse para analizar los itinerarios de cada grupo de alumnos.
- El análisis de las interacciones debe integrar también la observación de actividades de metacognición. Es el ejercicio de la acción con sus dificultades y logros el que permite que el niño tome conciencia de lo que hace. El maestro, de nuevo, es una ayuda imprescindible para explicitar esta toma de conciencia a través del lenguaje (Martí, 1995). En este aspecto destacamos la actividad metalingüística que los maestros provocan en cada caso, imprescindible para aprender lengua (Bigas, Correig, Fons, Carceller, Ríos, Soliva, 2001).

Analizar esta actividad en las situaciones reales ofrece una ocasión a los docentes de reconocer cómo enseñan, lo cual lleva a una actividad metacognitiva sobre la propia enseñanza (Coll y Onrubia, 1996, 2001).

A partir de los aspectos reseñados se abordó el estudio de los datos extraídos de las aulas. Este material presentaba algunos rasgos que debemos destacar:

1. Era un material "bruto" inicialmente. Es decir, que se recogió todo aquello que daba cuenta de la actividad del aula: grabaciones en audio y vídeo, textos de los niños, reflexiones o notas de los maestros y las narraciones de los hechos e interpretaciones que en cada caso aparecían en las reuniones de trabajo del grupo.
2. Las situaciones fueron diversas y reales: las que en cada caso surgieron del trabajo espontáneo, mediado por el docente, sobre la Nota.
3. El trabajo en el aula se realizó sin pautas ni guiones preestablecidos en las reuniones. La libertad y personalidad de cada maestro llevó a proponer y conducir la actividad de forma particular. El estudio de las interacciones y las acciones llevadas a cabo debía determinar la esencia de la propuesta didáctica compartida. El hecho de que el grupo tuviera una trayectoria común y fuera compartiendo conocimientos cada vez más profundos produjo una sintonía mostrada en las actuaciones de las aulas y en la secuencia de actividades.

Procedimiento de análisis

Transcripción de los materiales grabados en vídeo o audio. La primera tarea realizada para aportar los datos que deberían ser analizados requería la recogida de materiales del aula, tal y como se ha indicado anteriormente y su transcripción. El hecho de transcribir la situación oral del aula supone un mayor conocimiento de la acción, gracias a lo que la escritura tiene de reflexivo y gracias a la búsqueda de rigor y explicitación que la transcripción requiere. Por otro, la posibilidad de volver una y otra vez a la transcripción facilita la reflexión sobre la situación estudiada.

Unidades de análisis. Siguiendo pautas ya llevadas a cabo en otros trabajos se establecieron las unidades de análisis por medio de *episodios y secuencias* significativas (Altava, Gallardo, Pérez y Ríos, 2002). Estas unidades pretenden, por un lado, hacer más abordable la situación y contribuir a la comparación de hechos y formas de hacer que se enmarcan en cada fase de la escritura del texto. Permite la identificación de secuencias de contenido similar y la comprensión de los aspectos esenciales que aparecen en cada una de ellas. Todo ello para facilitar el análisis de las secuencias de interacción y la comprensión de los fenómenos que en ellas ocurren.

A partir de la selección de fragmentos significativos que contienen los diferentes momentos de la acción en el aula, se podía establecer la *secuencia de actividades* que conducen a la escritura del texto, en este caso de la Nota a los padres.

El análisis y la reflexión sobre las situaciones transcritas en relación a los referentes teóricos permite, por un lado, conocer los aspectos teóricos subyacentes en las prácticas; y descubrir las regularidades que conducen a un posible modelo para la escritura de una Nota a los padres, extraído de la escritura con sentido y construido a partir de la reflexión sobre la acción.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS ENCONTRADOS EN LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de este trabajo dio lugar a numerosas reflexiones que a lo largo de la trayectoria del grupo venían siendo una constante, aunque en este momento se llegó a una sistematización de las mismas.

Diversos problemas que resolver y diferentes alternativas fueron apareciendo. La mayor parte, aún en vías de resolución, contribuyeron especialmente al crecimiento teórico y metodológico del grupo. Las implicaciones para la investigación fueron diferentes para cada colectivo: las que se refieren a la práctica del aula y por tanto afectan directamente a las maestras participantes; y las que abren nuevos caminos en el trabajo universitario de formación de maestros y la investigación que conlleva dicha labor.

1. Descubrir y ordenar episodios y secuencias (diversidad de materiales). La pauta de ordenación de los materiales en

bruto realizada anteriormente en otros trabajos no se adaptaba perfectamente a la diversidad de situaciones estudiadas. Por ello, la categorización de los problemas a estudiar o de las fases de la secuencia didáctica para enseñar a escribir el texto resultaba especialmente compleja y para nada estándar. Fue necesario un buen trabajo de análisis en profundidad para descubrir episodios y secuencias que fueran comparables.

2. Extraer referentes teóricos, pensamientos y culturas del aula subyacentes. Si bien el trabajo conjunto había ya ofrecido un buen punto de partida para analizar las situaciones de aula, la lectura y relectura de artículos y otras experiencias permitía una aproximación a los referentes existentes debajo de cada actuación en el aula. Este trabajo es especialmente importante porque la labor de *contextualizar y descontextualizar* la acción en función de teorías compartidas no se realiza de forma automática. Es necesario un ejercicio de reflexión y de interpretación de los fenómenos. En esto radica, posiblemente, uno de los mayores valores de esta metodología de trabajo para la formación de maestros. En comprender los fundamentos de las acciones y en descubrir cómo a veces pueden estar ocultos los intereses o los objetivos que se persiguen en la superficie (es decir, desde lo más explícito que el docente tiene en mente cuando se plantea una tarea cualquiera en el aula). Los propósitos y los programas de acción de los docentes encuentran a veces resistencias que no se pueden vencer desde la propia acción. Requieren un alejamiento que permite a la vez una mirada diferente sobre la actividad cotidiana.
3. Reconocer los valores didácticos de la situación. La reflexión compartida permite un acercamiento de cada miembro del grupo a los trabajos del resto. La mirada atenta, a la luz de la teoría, para descubrir los valores de cada acción y las posibilidades de aprendizaje que ofrece a los niños y niñas es el instrumento más eficaz para la autoformación, así como para la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario que ve próxima la práctica real. Este "reconocimiento" de los valores de las acciones didácticas permite la reutilización, en la formación de maestros,

de las situaciones y de los aprendizajes que se desprenden de todo este trabajo.

4. Sacar conclusiones para el crecimiento intelectual de los participantes. De todo lo dicho anteriormente se desprende que la actividad llevada a cabo tuvo una gran importancia para la formación profesional de todos los participantes. No obstante, en experiencias de este tipo hay que prestar atención a esta fase que por falta de sistematización puede ocultar el aprovechamiento real de todo el trabajo. La posibilidad de escribir y relatar las sensaciones y los aprendizajes construidos en grupo debería llevar a una máxima toma de conciencia que no siempre se consigue. En este sentido hay que extraer conclusiones muy claras y que lleven al grupo a iniciar otros trabajos en esta línea y que superen los obstáculos percibidos, así como la posibilidad de aprovechar cada vez más los resultados para su difusión.
5. Generalización de los resultados a otras situaciones de formación. En este aspecto lo más relevante es la posible secuencia de actividad del grupo para llegar al aula, estudiarla y extraer conclusiones para la formación. Los trabajos se pueden referir a diferentes aspectos del currículo escolar, pero la sistematización del trabajo de investigación en el aula es siempre un problema en seminarios y grupos. Por ello el modelo que se desprende de esta investigación (o los modelos) deben ser objeto de comparación en otras situaciones e investigaciones.

MIRADA A "LA GÉNESIS DEL TEXTO"

El trabajo que se presenta aquí centra su atención en la forma en que los maestros provocan los motivos para escribir un texto y conducen la acción didáctica a la generación de dicho texto.

Recordando las preguntas de la investigación:

- Qué se ha hecho para provocar la escritura de la NOTA: acciones consecutivas.
- Cómo se ha hecho: intervenciones docentes, los resultados del trabajo deben dar cuenta de los hechos que ocurren en

las aulas y de la forma en que los docentes conducen la acción para que sea posible la génesis y escritura del texto.

La secuencia de actividad descubierta para generar el texto en torno a todas las situaciones de aula, aquello que en realidad se constituía como esencial en todas ellas fue la siguiente (Altava y Ríos, 2003):

- i. Creación de la situación que dé lugar a la escritura.
- ii. Reconducción de la conversación hacia el concepto de género: Creación, ampliación o consolidación del concepto NOTA.
- iii. Utilización de los conocimientos previos de los niños sobre el género.
- iv. Hacia la formulación del texto intentado.

Algunos ejemplos de la secuencia de actividades

1. *Creación de la situación que dé lugar a la escritura.*

3 años

M. Vamos a ver qué han traído,... porque todos los días los niños traen cositas de casa,... y vemos qué han traído...// Arancha, ¿qué has traído hoy?

A. Una bolsa...

M. Una bolsa, ¡muy bien!...// y ¿para qué has traído una bolsa, Arancha?, a ver si sabes explicarlo,...

A. Para coger piedras...

M. Muy bien// Arancha ha traído una bolsa para coger piedras

D. Y nosotros tenemos dos asas,... yo una y ella otra,...

M. Muy bien,... y cogéis cada uno de una,...

A. Yo esa,...

M. Escuchad, las bolsitas en que ponemos arena, ¿para qué sirven también?// ¿qué ponemos en las bolsitas?

S. Piedras, arena,...

M. Arena, piedras,... y ¿qué más?... cuando....// ¿qué hacemos? A ver quién lo sabe decir,...// cuando...

R. Cuando nos mojamos,...

M. Cuando nos mojamos, ¿qué hacemos?

Los niños no responden...

M. Nos cambiamos,.../ y la ropa que está mojadita, ¿dónde la ponemos?

D. ¡En las bolsas!

R. ¡Yo también traeré!

M. ¡Muy bien! En las bolsas,...// Y ¿sabéis qué pasó un día?

No contestan

M. Que las bolsas se gastaron todas// ¿por qué se gastaron?

D. Para coger piedras

M. ¡Para coger piedras!, muy bien... y entonces Elena[1] ¿qué dijo?

No contestan

M. “tenéis que traer bolsas de casa,”...// pero no se ha acordado nadie... nada más se ha acordado Arancha.[2]

(...)

[1] Elena es el nombre de la maestra

[2] Subrayamos las intervenciones de la maestra o de algunos niños claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura del texto

2. *Reconducción de la conversación hacia el concepto de género: Creación, ampliación o consolidación del concepto NOTA.*

3 años

(...)

M. Escucha / yo anoche,... cuando estaba en la cama, pensaba,...// ¿qué podemos hacer para que los niños se acuerden de decirles a sus mamá que tienen que traer bolsas?// ¿qué podemos hacer?// a ver, pensad,...

J. M. Bolsas,...

Varios. Bolsas,...

Otros. Bolsas,... bolsas,....

M. Muy bien, a ver, José María, para que nos acordemos // José María dice que “bolsas”// ¿qué podemos hacer? //¿Podemos hacer bolsas nosotros...?

N. Sí...

M. ¿Si:?:?

N. ¡No:!!

M. ¡Ah! entonces no me podéis decir “bolsas”/// ¿qué podemos hacer para acordarnos?

N. Traer bolsas,...

M. Traer bolsas, sí, pero para acordarnos de traer bolsas... ¿cómo nos acordaremos?

Silencio

M. Tenemos que decírselo a mamá...

(...)

M. José María, ¿sabéis qué hacía? Estaba hablando por teléfono // y ¿para qué querías hablar por teléfono, José María?

J.M. Porque mi padre estaba en casa,...

M. ¿Y qué le querías decir a tu padre?

J.M. Nada,...

M. ¡Ah! Es que como te he visto coger el teléfono, he pensado "querrá decirle algo,..."

J.M. Mi padre se ha ido,...

M. Cuando hablamos por teléfono, queremos decir algo, ¿no? //Rafa, ¿tú qué quieres decirle a mamá?

R. XXXX

M. ¿Que te traiga el almuerzo? // Muy bien, pero el almuerzo ya lo tienes ahí, ... // A ver, ¿alguien más quiere hablarle a mamá? // tú ¿que quieres decirle a mamá?

D. ¡¡Yo a la abuela!!

M. ¡Ah! ¡A la abuela! ¡A la abuela! // ¿Tú que quieres decirle a la abuela?

D. Que me traiga una bolsa,...

M. ¡Mirad! (*da una palmada para atraer la atención*), ¡mirad lo que ha dicho David! ¿Eh? ¿Habéis visto? // Dice David que quiere decirle a su abuela que le traiga una bolsa, ... pues, ¡hale!

Siguen con la idea de hablar por teléfono

(...)

8 años:

M. ¿Para qué escribimos la Nota?

N1: Para que sepan los padres qué vamos a hacer

N2: Para que sepan el dinero que tenemos que traer

(...)

Á. Es que una notita es casi como una carta

D. Pero en una carta tienes que poner fecha y tienes que poner cómo/ cómo saludas y después todo lo que quieres / después la despedida y después la firma...

M. ¿Estáis de acuerdo en lo que dice Ángela? ¿Las notas informativas son parecidas a las cartas? ¿O no?

D. Sí, porque cuentas algunas cosas. En las cartas cuentas cosas, pero, pero en una nota pones lo más importante.

A-L. Pero, pero en las cartas lleva todo lo que ha dicho pero en las notas informativas no lleva nada de eso, más que la firma.

(...)

3. Utilización de los conocimientos previos de los niños sobre el género.

3 años

(...)

M. ¿Qué podemos hacer para que la abuela y la mamá se enteren bien?

Silencio...

¿Queréis que Elena lo escriba en un papelito?

A coro: Sí:!!!

M. ¿Queréis que hagamos una nota?

A coro: Sí:!!!

(...)

4 años

(...)

M. Esto sería/ como cuando hacemos. // a ver/ ¿qué hacemos escrito?

K. Excursión

P. Excursión Carlos

M. A ver/ ¿qué es lo que escribimos todas las semanas[1]? // para pedir alguna cosa...

E. Mamá dame 50 pesetas para hacer un bocadillo

M. Igual que escribimos la notita a la mamá / le podríamos hacer una notita a Carlos/ ¿no?

(...)

[1] Todas las semanas los niños escriben una nota a sus padres con ese texto.

8 años

Los conocimientos de los niños se ponen de relieve cuando planifican el texto. La secuencia de actividad en siete años es mucho más rápida y las dificultades se plantean en la planificación y en la textualización, más que en la génesis de las ideas o del concepto.

Cuando han redactado sus borradores se les lleva a evaluar su trabajo.

Ahí se ponen en marcha sus conocimientos sobre el género y sobre la escritura. En las secuencias anteriores que hacen referencia al concepto "nota" se elicitan conocimientos previos esenciales para la escritura del texto.

(...)

M. ¿qué os parece esta nota?

D. Está mal...

M. ¿Por qué?

D. Porque no está bien explicado

M. ¿Por qué no está bien explicado?

D. Porque se han copiado de lo que está escrito en la pizarra

Á. Pero si está copiado de la pizarra es que está bien.

D. No nos referimos a las faltas sino a que no se explica así muy bien

(...)

A. L. Es lo mismo que la otra notita, que estaba junto... lo del autobús, como es cuánto vale en total.

M. Alguna cosa más, Guillem...

G. Que también pone qué hacemos... ver el universo en una película,... y... y... eso no está bien: Porque eso es lo mismo que han puesto en otra nota (*se refiere a otro borrador que han analizado*)

(...)

4. Hacia la formulación del texto intentado.

4 años

(...)

M. Como dice Esmeralda // podemos poner el nombre en un papel y enviarle...// a ver// ¿qué escribiríamos en el papel?

N. XXXX

M. ¿Y qué pondremos en la notita?

E. Carlos nos vamos de excursión

K. Excursión

P. Excursión Carlos

N. XXX

M. ¿Carlos?

P. Carlos te vienes de excusión

(...)

8 años (...)

M. ¿Qué más?

M. El viernes día...

M. ¿Empezamos así?

R. Así no podemos porque se tiene que poner otra cosa

M. ¿Otra cosa? ¿qué podría ser?

G. Os enviamos esta notita para informaros...

M. ¿Qué más?

A. Que el próximo viernes 29 de octubre

Hay un montón de propuestas para escribir a continuación. Finalmente aceptan la de Guillem

G. Vamos al Planetario

D. "Vamos" no puede ser porque no es ahora.

M. Y ¿qué quieres escribir?

D. Iremos...

(...)

CONCLUSIONES

Conclusiones del análisis de la génesis del texto

Para ser más explícitos alrededor del análisis de la actividad de escritura de la nota llevada a cabo en las aulas, destacaremos los aspectos más interesantes acerca de la metodología de enseñanza de la lengua escrita que hemos observado y generalizado en todas las situaciones de aula:

- La actividad de colaboración apoya la metodología de enseñanza de la lengua escrita.
- Se utiliza el lenguaje para la comprensión conjunta de significados.
- Se da cohesión al discurso con la utilización correcta del lenguaje en la actividad de comunicación.
- Se analiza el contexto en el que se produce el discurso como punto de partida para la reflexión con los niños. Es un discurso situado en el tiempo, un lugar y un ambiente sociocultural determinado.
- Se da continuidad al discurso a través de la relación entre el trabajo realizado y el nuevo contenido. Las experiencias anteriores dan sentido a las siguientes.

- Se parte de las ideas previas de los alumnos para convertirlas en referente para construir nuevos conocimientos.
- Se utilizan las contribuciones de lo que recuerdan algunos alumnos para hacerlas presentes a los demás, dando lugar al conocimiento compartido.
- Se enmarca el discurso estableciendo vías de razonamiento:
 - Preguntando
 - Sugiriendo
 - Buscando argumentaciones
 - Pidiendo demostraciones
- Se organiza, activa y mantiene vivo el discurso para justificar la escritura del texto.
- Se facilita la interacción entre los miembros del grupo, posibilitando una enseñanza democrática y en donde se crea una intersubjetividad para aprender.
- Se da significatividad al discurso hablando de la finalidad, funcionalidad y validez social (se aproxima al niño al conocimiento de la realidad que lo envuelve).
- Se tienen en cuenta los procesos implicados en la escritura de un texto y se guía a los niños por las distintas fases de la composición.

Todos estos aspectos pueden ser considerados como las orientaciones didácticas extraídas del análisis de las situaciones. Es por ello que el resultado de las observaciones se vuelve conocimiento para que la reflexión sirva como pauta en otras situaciones de enseñanza.

Posibles esquemas de desarrollo y uso del modelo de formación del grupo. La construcción del conocimiento del grupo

Como se ha venido explicando anteriormente, la finalidad del trabajo era analizar las situaciones de aula para aproximarnos a un modelo de formación del profesorado que tenga en cuenta la interacción en las aulas y el trabajo de fundamentación que dicho análisis requiere. En el esquema siguiente se ilustra la relación de los factores que intervienen en dicho trabajo con la finalidad de construir conocimiento didáctico.

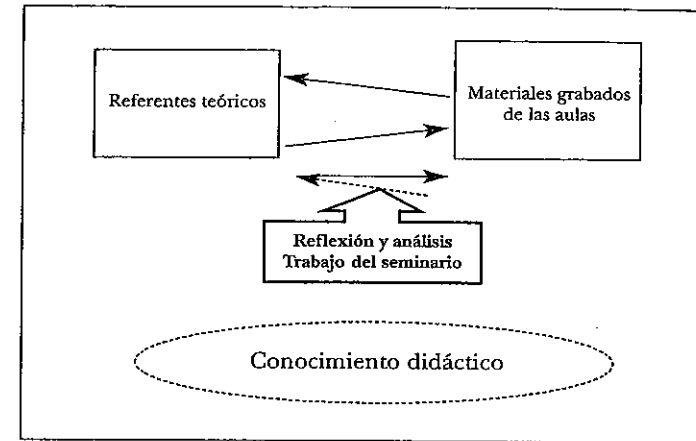


Fig. 2

El análisis de las situaciones de aula produjo una reconstrucción de las ideas previas contenidas en el mapa conceptual y una toma de conciencia de las actividades que cada miembro del grupo realiza en el aula. Las actividades cotidianas toman así otra dimensión (Altava y Gallardo, 2003) y permiten reformular aspectos o descubrir el valor de los nuevos conocimientos.

Presentamos a continuación los dos itinerarios posibles que se adaptan al modelo de formación resultante de este trabajo. En ningún caso se trata de modelos rígidos que deban provocar una actuación del grupo sometida al propio modelo. Orientan, sin embargo, las actividades que pueden resultar útiles para sacar de la unidireccionalidad los trabajos de formación permanente en los que “el asesor” o “ponente” marca las pautas sin dirección clara de adónde llevará la tarea emprendida y en los que el grupo no toma iniciativas sobre la propia construcción de los conocimientos.

Itinerario A.

1. Estudio teórico de aspectos interesantes por la temática concreta a estudiar.
2. Conocimiento de interacciones y contextos concretos de las aulas de los participantes en el proceso.

3. Interpretación y análisis de las interacciones y de los materiales extraídos de las aulas.
4. Conocimiento didáctico nuevo para el grupo extraído de los análisis de las aulas en función de los referentes teóricos estudiados y comentados.
5. Conceptualización didáctica teórico-práctica resultante del trabajo.

Itinerario B.

1. Conocimiento de interacciones y contextos concretos de las aulas de los participantes en el proceso.
2. Estudio teórico de aspectos interesantes por la temática concreta a estudiar.
3. Interpretación y análisis de las interacciones y de los materiales extraídos de las aulas.
4. Conocimiento didáctico nuevo para el grupo extraído de los análisis de las aulas en función de los referentes teóricos estudiados y comentados.
5. Conceptualización didáctica teórico-práctica resultante del trabajo.

En ambos itinerarios se siguen esencialmente los mismos pasos y se realizan las mismas acciones, con excepción del punto de partida: en el primero se trata de comenzar con una aproximación teórica a un problema que se pretenda estudiar; en el modelo B se trata de comenzar con el estudio de la realidad del aula en la que se plantean focos de interés sobre los que profundizar.

*Peligros del uso de estos materiales en la formación del profesorado.
Precisiones metodológicas*

Este trabajo nos ha llevado a reflexionar sobre los posibles peligros que el uso de las interacciones docentes y de las prácticas de aula en general pueden tener en el ámbito de la formación del profesorado.

En primer lugar, la cada vez más extendida práctica de reflexionar sobre la acción docente con medios actuales (grabaciones en audio o vídeo generalmente) puede llevar a un uso anecdótico y poco fundamentado de lo que se observa en las aulas. La

observación no debe realizarse sin una referencia teórica detrás que exija una mirada atenta y sin que se hayan categorizado, al menos de forma inicial, los aspectos que se van a observar, se hayan determinado los objetivos y se hayan, en cierto modo, seleccionado las acciones que se van a analizar dentro de la situación global.

Ese uso anecdótico puede llevar a una falta de relación entre la teoría y la práctica, que impida la comprensión de los fenómenos y la construcción de conocimientos sobre lo que ocurre en el contexto del aula y en los contextos sociales que la envuelven.

El análisis de la práctica educativa es en cierto modo una nueva herramienta para la investigación-acción y para el análisis de las prácticas ajenas, pero su uso indiscriminado lleva a una falta de rigor y a un desencanto que provoca en los docentes más rechazo que aceptación de la propia práctica. Ésta, que debe servir para elicitar las teorías subyacentes que explican la acción, no debe quedar como un mero instrumento para narrar lo que ocurre en el aula, sin interpretación o sin explicación de lo oculto y de las razones por las que se actúa de uno u otro modo.

Por otro lado, un peligro inherente al análisis de las prácticas de aula es la generalización de lo que ocurre en un contexto determinado. La investigación que se acerca al aula debe tener como punto de mira la contextualización de lo que ocurre y la interpretación de situaciones que en cada caso deben responder a explicaciones particulares. El conocimiento didáctico que se extrae del aula debe correlacionar siempre con los contextos en los que se produce y por tanto las explicaciones múltiples de lo que ocurre en diversas situaciones debe configurar un mosaico que poco a poco contribuya a formar conocimiento, pero jamás a apreciar de forma general los fenómenos que se producen de forma aislada. Sólo la comparación y el análisis pueden dar una visión más extrapolable, siempre con las restricciones de lo que el análisis de situaciones, que necesariamente son reducidas en número, puede aportar. El conocimiento de otras situaciones anteriormente estudiadas y el conocimiento teórico ya consolidado son el punto de contraste para la validez de los resultados de trabajos como éste.

Finalmente, es imprescindible adentrarse siempre en los contextos para comprender y descontextualizar las acciones observadas para extraer conclusiones de lo analizado. Esta doble acti-

vidad es la que permite acercarse y alejarse de la acción para analizarla con precisión y generar conocimiento didáctico a la luz de la teoría, como se ha indicado anteriormente.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAVA, V.; GALLARDO, I.; PÉREZ, I. y RÍOS, I. (2002): "La reflexión como motor de cambio en la escuela. Una propuesta de análisis de la intervención educativa", *Investigación en la Escuela*, 47, 105-112.
- ALTAVA, V. y GALLARDO, I. (2003): "Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento en la Formación de Maestros", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 135-150.
- Altava, V. y Ríos, I. (2003): "La Nota informativa a los padres: una ocasión para aprender a escribir", en J. Ramos (coord.) *Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido* Sevilla, MECCEP.
- ALVAREZ, A. (1990): "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma sociocultural", *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-78
- BEREITER, C. y SCARDAMALLA, M. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64
- BIGAS, M.; CORREIG, M.; FONS, M.; CARCELLER, P.; RÍOS, I. y SOLIVA, M. (2001): "La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años", en A. Camps (coord) (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Graó.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1996): "La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos", E. C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 52-73), Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (2001): "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos", *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. S. (1986): "Writing research and the writer", *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- MARTÍ, E. (1995): "Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto", *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- MARTÍ, E. (1999): "Metacognición y estrategias de aprendizaje", en J. I. Pozo y C. Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 111-121), Madrid, Santillana.

- MERCER, N. (1996): "Las perspectivas socio-culturales y el estudio del discurso en el aula", en C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- PIAGET, J. (1974): *La prise de conscience*, Paris, PUF
- PIAGET, J. (1975): *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF
- RÍOS, I. (2000): *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit*, Tesis doctoral. Publicacions Universitat Jaume I. Castelló de la Plana.
- VIGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid, Visor.