APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS. NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS. NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

Antonio Díez Mediavilla
Vicent Brotons Rico
Dari Escandell Maestre
José Rovira Collado (eds.)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS. NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS. NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS. NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS. NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
http://publicaciones.ua.es
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,
Dari Escandell Maestre, José Rovira Collado (Eds.)
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

EL PAPEL DE LAS NARRATIVAS ESCOLARES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DOCENTE, UNA MIRADA PROFESIONAL EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA[1]

José Rovira-Collado
jrovira.collado@ua.es
Universidad de Alicante

Ceneida Fernández Verdú
ceneida.fernandez@ua.es
Universidad de Alicante

Marcos Jesús Iglesias-Martínez
marcos.iglesias@ua.es
Universidad de Alicante

Inés Lozano-Cabezas
ines.lozano@ua.es
Universidad de Alicante

PALABRAS CLAVE: Mirada profesional, Competencia docente, Narrativas Escolares, Didáctica Lengua y Literatura, Practicum Primaria.

RESUMEN: Dentro de los muchos aprendizajes que se imparten en los estudios de la Facultad de Educación, consideramos la *competencia docente* (Fernández, Llinares y Valls, 2012) un elemento indispensable para el desarrollo adecuado de la profesión de maestras/os y profesoras/es. Esta competencia nos permite *mirar profesionalmente* en las distintas áreas de conocimiento y reconocer cómo se va produciendo el aprendizaje del alumnado en las distintas etapas educativas. Entre las distintas herramientas para fomentar dicha competencia, las *narrativas escolares* ocupan un lugar principal ya que nos permiten conocer la experiencia de nuestro alumnado ante una clase real. En ellas se describen distintas situaciones de aprendizaje y se analiza el proceso de aprendizaje del alumnado escolar en un momento concreto.

El área de lengua y literatura, al ocuparse de una asignatura instrumental que aparece a lo largo de todo el recorrido de la educación obligatoria, ocupa un espacio fundamental de esta competencia en nuestro alumnado, estudiantes para maestro, que participará en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y en la competencia lecto-literaria de su futuro alumnado.

Este estudio examina el papel de las narrativas escolares en el alumnado de *Practicum II de Educación Primari*a durante el curso 2014-2015. Durante su primera estancia de prácticas se pidió a 54 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria que redactaran una narrativa en la que se identificaran evidencias de lo que consideraban manifestaciones del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística así

1 Esta investigación ha sido realizada dentro del Proyecto de I+D para grupos de investigación emergentes GV/2014/075 *Cómo potenciar el desarrollo de la competencia: "una mirada profesional" en la formación inicial* de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana

como de comprensión lectora y educación literaria de su alumnado. Además de presentar algunos ejemplos de narrativas, se plantea la idoneidad del instrumento para verificar la competencia docente. La tarea de escribir sucesos del aula centrados en la manera en la que los estudiantes realizaban sus actividades en un área específica en forma de narrativas, ayudó a los estudiantes para maestro a focalizar y estructurar su manera de mirar de una manera profesional.

1. Introducción

Desde inicios del siglo XXI encontramos una línea de investigación pedagógica concreta que se centra en el aprendizaje de los maestros, en las que se ha identificado como una *competencia docente* el hecho de *mirar profesionalmente* los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mason, 2002; van Es y Sherin, 2002; van Es, 2010). En el ámbito de la formación docente, propio de los Grados en Maestro de Educación Primaria e Infantil y el Máster de Profesorado de E. Secundaria, la conceptualización e identificación de contextos para el desarrollo de esta competencia se torna fundamental. Encontramos un amplio número de investigaciones recientes (Jacobs, Lamb y Philipp, 2010; Kersting et al, 2010; Coles, 2012; Fernández, Llinares y Valls, 2012; Sánchez-Matamoros, Fernández y Llinares, 2014) sobre esta competencia (*profesional noticing*) que indican que el desarrollo de esta competencia no es una tarea fácil para los estudiantes para maestro y muestran distintos contextos para su desarrollo. Muchas de estas investigaciones se centran en el área de Didáctica de la Matemática (Ivars y Fernández, 2015). Nuestra propuesta aplica dicho enfoque a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, siendo una propuesta pionera en nuestra área. Esta investigación se centra en las posibilidades de las *narrativas escolares* como instrumento de evaluación de dicha mirada docente. Dichas narrativas articulan las tres destrezas interrelacionadas de esta competencia como anotan Jacobs, Lamb y Philipp (2010):

- Identificar las estrategias usadas por los estudiantes
- Interpretar la comprensión puesta de manifiesto por los estudiantes
- Decidir cómo responder teniendo en cuenta la comprensión de los estudiantes

Las dificultades encontradas en el desarrollo de esta competencia profesional y las descripciones de las narrativas nos muestran un campo de investigación en pleno desarrollo, con beneficios directos en la formación inicial de los futuros docentes de lengua y literatura.

2. Marco Teórico

2.1. Competencia docente o «mirara profesional»

Como ya hemos dicho, el corpus teórico desarrollado en los últimos quince años nos ofrece una nueva perspectiva para analizar los progresos del alumnado en formación. La conceptualización de la competencia docente o «mirar profesionalmente» ha sido abordada en diversos trabajos que podemos resumir en las siguientes características:

Mason (2002) señala cuatro aspectos principales:

- I. identificar aspectos relevantes a partir de un objetivo que guía la observación (intencional noticing),
- II. describir los aspectos observados (marking and recording),
- III. reconocer alternativas de acción (recognizing choices), y
- IV. validar lo observado intentando que los otros reconozcan lo que ha sido descrito o sugerido (validating with others).

Por otro lado, respecto a las destrezas necesarias, van Es y Sherin (2002) las resumen en tres:

- A. identificar aspectos relevantes de la situación
- B. utilizar el conocimiento del contexto en el que se desarrollan para reflexionar sobre las interacciones que suceden, y
- C. realizar conexiones entre lo acaecido en el aula y los principios generales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ambas perspectivas señalan la importancia de los procesos de identificación de los aspectos relevantes en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en cada materia y en la interpretación de los mismos basándose en unas referencias teóricas previas, obtenidas en la etapa formativa, que avalen las decisiones de acción a tomar. Esta conceptualización de la competencia «mirar profesionalmente» destaca que la interpretación es un instrumento para comprender cómo los docentes usan su conocimiento en la práctica de sus tareas profesionales (Llinares, 2013). Por lo tanto, los docentes, y el alumnado para docente debe pasar de descripciones específicas en el aula a interpretaciones basadas en evidencias que demuestren un aprendizaje concreto.

2.1.1. Las narrativas como instrumento de aprendizaje

Antes de comenzar es imprescindible anotar que utilizamos el concepto de narrativa como un texto creado por un autor para relatar una serie de hechos, circunscribiéndonos al instrumento de observación pedagógico que nos ocupa. Obviamos en este sentido cualquier relación con el concepto de Narrativa como género literario o cualquier otra definición más habitual en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Por lo tanto estamos hablando de una investigación narrativo-biográfica a través de las experiencias directas en el aula, en este caso de estudiantes para maestro de Educación Primaria. Las narrativas son historias en las que el autor relata, de manera secuencial, una serie de acontecimientos que cobran sentido para él, a través de una lógica interna (Ponte, Segurado y Oliveira, 2003; Chapman, 2008). Son por lo tanto «la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana» (Polkinghorne, 1988 en Bolívar, 2002) y nos permiten comprender la manera en la que los docentes organizan su trabajo y actúan en los contextos profesionales (Huchim y Reyes, 2013). El hecho de que las narrativas permitan a los docentes manifestar su pensamiento sobre la enseñanza-aprendizaje de cualquier área es una evidencia de su relación con su propio aprendizaje (Connelly y Clandinin, 1990).

Las narrativas de los estudiantes para maestro, en las cuales describen lo que ellos consideran relevante sobre la enseñanza de otros docentes y sobre cómo lo que sucede en el aula apoya el aprendizaje de estos mismos estudiantes, y «pueden ser una buena herramienta que potencie el desarrollo de la competencia docente mirar profesionalmente» (Ivars y Fernández 2015).

2.2. Contextos de la investigación

Como podemos observar, el marco de la investigación es muy rico y ha producido muchos resultados en los últimos años, especialmente en Didáctica de la Matemática. En este sentido es imprescindible anotar los distintos contextos e instrumentos que se han utilizado para el análisis del desarrollo de la mirada profesional. Como vemos en la siguiente imagen *Videoclips, Debates Virtuales, Blogs, Reuniones en Grupo* y *Narrativas* son elementos donde observar y desarrollar esa competencia docente.

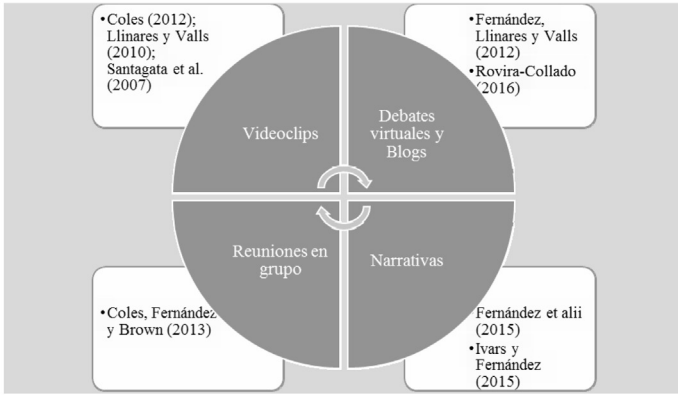

Figura 1. Contextos de investigación en la mirada profesional.

El objetivo central de este trabajo es analizar si las narrativas escritas por los estudiantes para maestro durante su período de prácticas en los centros de Educación Primaria, les pueden ayudar a desarrollar la competencia docente «mirar profesionalmente» el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y en la educación literaria de los estudiantes, particularmente si este trabajo les puede ayudar a desarrollar una mirada estructurada sobre los procesos de enseñanza en el aula, objetivo último de sus prácticas en el aula.

3. Metodología

3.1. Participantes y Contexto

El corpus de nuestro análisis está compuesto por las narrativas de los estudiantes para maestro que observaron e interpretaron la práctica didáctica habitual de sus maestros-supervisores, durante su estancia en el Practicum de Educación Primaria en distintos centros escolares de la provincia de Alicante. Cada narrativa estaba compuesta de dos partes, una centrada en el área de Didáctica de la Matemática y otra en Didáctica de la Lengua y la Literatura, para que se describieran dos situaciones de aprendizaje concretas en dos materias instrumentales en la Educación Primaria. Se realizaron un total de 54 narrativas por nuestro alumnado, con una proporción de 70% mujeres y 30% hombres, con edades comprendidas de 18 a 25 años y la muestra tiene un carácter intencional no probabilístico.

Esta estancia de prácticas forma parte de los últimos dos años de formación para la obtención del Grado en Maestro en Educación Primaria. Este periodo se forma por tres estancias. Durante la primera parte (PI), el alumnado universitario debe realizar una observación del de la realidad del centro y del aula de Educación Primaria; en la segunda parte (PII), deben diseñar una unidad didáctica y desarrollarla en el aula de su maestro-supervisor; la tercera parte (PIII) se centra en una propuesta concreta de innovación docente. Durante el transcurso del período de observación (dos semanas de un total de ocho del segundo periodo), se solicitó a los participantes que describieran narrativas en las que se identificaran situaciones de enseñanza-aprendizaje relativas a la Competencia Matemática; y la Competencia en Comunicación Lingüística y Literaria. Los ejemplos seleccionados son todas narrativas realizadas durante el Practicum II.

Para completar la mayor parte de la narrativa es necesario centrarse en los conocimientos sobre Didáctica de la Matemática y sobre Didáctica de la Lengua y Literatura que las participantes han adquirido durante la formación teórica-práctica recibida en las asignaturas del Grado.

En relación a la Didáctica de la Matemática, los estudiantes han adquirido contenidos teóricos y prácticos sobre el sentido numérico, el sentido geométrico y la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la Educación Primaria. En relación a la Didáctica de la Lengua y la Literatura el alumnado participante ha adquirido contenidos teórico prácticos sobre competencia comunicativa, las cuatros habilidades lingüísticas, gramática y educación literaria, basados en los modelos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura y de la didáctica de la lectura y de la escritura. Tras la interpretación basada en las evidencias mostradas por el alumnado, los estudiantes universitarios propusieron decisiones de acción para ayudar alumnado de Educación Primaria al desarrollo de los contenidos identificados.

Para facilitar la estructuración de la información y la recogida de datos, y para que nuestro alumnado dirigiera su atención hacia los aspectos realmente importantes, se les facilitó un cuestionario-guía, estructurado según las tres destrezas de la competencia docente mirar profesionalmente el pensamiento matemático de los estudiantes (Jacobs et al., 2010, en Ivars y Fernández, 2015 pp. 48-49), y adaptadas también al área de didáctica de la lengua y la literatura. Destacamos entre paréntesis y cursiva los elementos que se adaptaron en la segunda parte de la guía centrada para nuestra área:

> a) Describe la situación
> *la tarea/actividad*. Por ejemplo, puedes indicar los contenidos específicos, materiales, uso de las TIC,…*qué hacen los alumnos*. Por ejemplo, puedes indicar respuestas de los alumnos a la tarea propuesta, dificultades,… *qué hace el maestro*. Por ejemplo, puedes indicar como trabaja la actividad en el aula (agrupación de los alumnos, interacciones…) o si ante las respuestas de los alumnos (o dificultades), propone otras tareas, insiste en algún aspecto de la actividad,...
> *b) Interpreta la situación*
> Indica *qué objetivos del área de matemáticas* (*de lengua y literatura*) se trabajan explicitando qué aspectos de la situación te hacen pensar que se están desarrollando los objetivos identificados.
> Indica, a través de las respuestas de los estudiantes, *evidencias que muestren la manera en que se están consiguiendo los objetivos propuestos*, es decir, evidencias que muestren como los estudiantes están logrando *la comprensión de los conceptos matemáticos (lingüísticos y literarios*.
> Indica si se *desarrollan otras competencias básicas*. Muestra evidencias del desarrollo de otras competencias trabajadas en la situación.
> *c) Completa la situación*
> Intenta *complementar de alguna manera la situación descrita para potenciar el desarrollo de la competencia matemática* (*en comunicación lingüística*) identificada o algún otro aspecto de la competencia que no se haya contemplado inicialmente.

3.2. Recogida de datos y tratamiento de la información

Este trabajo está centrado en describir las características del instrumento central de nuestra investigación: las narrativas reflexivas de los estudiantes para maestro de Educación Primaria en las que describen e interpretan situaciones de enseñanza-aprendizaje identificadas, concretamente las aportaciones para el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Hemos optado por esta herramienta narrativa porque acoge la riqueza y la variedad de relatos e interpretaciones de los participantes en el contexto educativo (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013) y en concreto en las prácticas.

Como ya hemos mencionado, la intención de dicha narrativa es dirigir la atención de los futuros docentes hacia los aspectos didácticos, facilitándoles un cuestionario-guía, fundamentado en las tres destrezas de la competencia docente «mirar profesionalmente» (Mason, 2002). Este instrumento se diseñó por el equipo de investigación interdisciplinar a través de modelos precedentes. Se validó por dos expertos en investigación cualitativa del área de Didáctica y Organiza-

ción Escolar, dos especialistas del área de Didáctica de la Matemática y uno del área Didáctica de la Lengua y la Literatura. Asimismo, es revisado por el alumnado para que se planteen dudas y posibles sugerencias. Gracias a estas orientaciones se confeccionó el instrumento definitivo y se distribuyó entre el alumnado participante entre noviembre y diciembre de 2014. A través de otros docentes del Practicum se realizó una breve presentación oral de la propuesta y del objetivo de la investigación. El cuestionario se cumplimentó de manera anónima y voluntaria durante la estancia de prácticas de los estudiantes participantes. Las narrativas resultantes fueron identificadas, con fin de preservar el anonimato y la confidencialidad, por un sistema alfanumérico: EPM000 (Educación Primaria Matemáticas y el número del documento) o EPL000 (Educación Primaria Lengua y el número del documento).

Una vez recogidas estas narrativas, nuestro análisis se basa en tres supuestos:

- Si en sus descripciones de las actividades en el aula los estudiantes para maestro incluían elementos importantes en relación al desarrollo de la comunicación lingüística y la competencia lecto-literaria.
- Si los estudiantes para maestro interpretaban la comprensión del estudiante relacionando esta con los elementos identificados en la situación previamente descrita.
- Si los estudiantes para maestro tomaban decisiones basadas en la comprensión del estudiante proporcionando nuevas tareas, específicas y adecuadas para la situación descrita.

4. Resultados

De las 54 narrativas recogidas hemos centrado este análisis en 15 ejemplos principales. No solamente destacan por la riqueza en la descripción, interpretación o propuestas de modificación. También hay narrativas que destacan porque reflejan algunos modelos de actuación en el aula específicos, la importancia del libro de texto o el trabajo diferenciado de la lengua y la literatura. Dentro del área de Lengua y Literatura podemos diferencia muchas subcompetencias específicas a lo largo de la Educación Primaria. De estas 15 narrativas, nos centraremos en tres modelos distintos para explicar las distintas fases de la propuesta.

4.1. Ejemplo de Narrativa centrada en la comprensión lectora

Describe EPL005a. Lectura inicial del tema.

¿Cuál es la tarea-actividad? Descríbela. Adjunta si es necesario la ficha/actividad del libro de texto o el texto (literario o no) trabajado.

La actividad consiste en leer la lectura inicial de cada apertura de nuevo tema, con el fin de comprobar si el alumnado ha comprendido aquello que se ha leído. Cada lectura trata de un tema diferente. En este caso, es una lectura que te enseña la importancia que tienen en la vida los valores. Sobre todo estos: respeto, honestidad y sinceridad a través de la historia de un niño y su abuelo.

En primer lugar, antes de comenzar a realizar la lectura, **los niños escuchan ese texto a través de un audio** que da la editorial en los libros de los docentes. Antes de escucharlo, el docente pide a los alumnos que cierren los ojos e imaginen todo aquello que va pasando en la historia.

En segundo lugar, una vez escuchada el profesor comienza a nombrar a cada alumno para que realice una lectura del párrafo que le corresponda en voz alta.

En tercer lugar, una vez leído por ellos mismos, se hace una lluvia de ideas para ver que sea ha comprendido y entre todos poder llegar a una conclusión.

Y finalmente, los alumnos/as comienzan a realizar las preguntas de comprensión que aparecen en el libro. Una vez realizadas, se van leyendo en voz alta algunas y se comprueba si los niños lo tienen bien o deben modificarlo.

Esta narrativa describe un modelo tradicional de uso del libro de texto pero de una forma estructurada y anotando todos los pasos, desde el audio hasta la lectura individual del libro de texto y posteriores actividades y preguntas de comprensión. Aunque la dinámica es habitual y no implica ninguna novedad, es interesante el grado de descripción de la narrativa, para el desarrollo de la mirada profesional del futuro docente. Esta narrativa describe un curso de 4º de Primaria y se ajusta al nivel de competencia comunicativa del mismo.

Describe EPL005b. Lectura inicial del tema.

Dificultad de conocer algunas de las palabras expuestas en el texto. *Ej:* *Alu1.– Profe, puedes decirme que quiere decir esta palabra: hurgar* *Prof.– Es sinónima de estas palabras: remover, escavar.(excavar)* *Alu2.– Esta palabra quiere decir: evidencia* *Prof.– Es sinónima de verdad.* Dificultad de retener la información para contestar sin mirar el texto leído. *Ej:* *Prof.– ¿Qué personaje es el que le riñe al protagonista por no decir la verdad?* *Alu.-…mmm (mira el libro) ¡su abuelo!*

También de la misma narrativa, se describe a través de un diálogo una estrategia de comprensión lectora, una conversación con preguntas entre el alumnado y docente, como primera vía para confirmar la comprensión en el ámbito de las habilidades lingüísticas. La reproducción de conversaciones, sobre todo en el ámbito lingüístico, es un elemento central para la confección de narrativas. Sin embargo, anotamos una errata de la propia alumna a la hora de describir la situación, anotando los problemas de expresión escrita y la necesidad de incidir en la conciencia ortográfica de nuestro alumnado.

4.2. Ejemplo de Narrativa centrada en la expresión escrita y ortografía.

Interpreta EPL008a. Dictado de títulos de películas.

La actividad consiste en un dictado de frases sencillas utilizando la temática de los títulos de películas. **–¿Cuál/es son el objetivo/s de aprendizaje pretendidos en la tarea-actividad? (qué es lo que se pretende conseguir con la realización de esta tarea-actividad)** Transformar el código fonético en código gráfico. Escribir de manera legible en hoja pautada utilizando una caligrafía adecuada y respetando las normas ortográficas. Discriminar cada palabra como unidad de significado, escribiendo las distintas palabras separadas unas de otras y constituyendo frases. **–¿Qué contenido/s se trabajan en la actividad?** Discriminación de fonemas. / Correspondencia entre fonemas y grafemas. Separación de palabras. / Utilización del punto al final de la oración. Escritura de mayúscula a principio de frase. / Caligrafía en hoja pautada. / Ortografía.

En la interpretación de la actividad, encontramos una descripción concienzuda de todos los aprendizajes de un ejercicio sencillo como el dictado de frases concretas. La selección de objetivos y contenidos supone una correcta interpretación de los aprendizajes promovidos en la actividad. Está recogida en un aula de 1º de Educación Primaria.

Interpreta EPL008b. Ortografía y división de sílabas.

La profesora anticipa la reacción de los alumnos ante las palabras que van a escuchar advirtiéndoles de su grado de dificultad. Por ejemplo, antes de dictar *Los increíbles*, les dice "Prestad mucha atención porque esta es más difícil". Asimismo, ante la duda de los alumnos por la escritura del sinfón /cr/ en la palabra increíbles les dice: "El grillo hace cra, cra, cra, cre, cre, cre, cri, cri, cri ..."
Otras estrategias observadas entre otras son, por ejemplo, al dictar la película *Viaje a la luna*, comentar a los alumnos: "¡Llevad cuidado que no es el ala del pollo!" Asimismo, al ver que un alumno había escrito sin separar las palabras de la película *El sastrecillo* valiente, la maestra leyó la frase de carrerilla como si se tratase de una sola palabra, de la manera: "elsastrecillovalientetodojunto" con objeto de que el niño se diera cuenta de su error. Ante ello, el alumno reaccionó dando palmas para averiguar el número de palabras que contenía la frase, del modo:" El (palmada), sastre (palmada), cillo (palmada), valiente (palmada)". La profesora le preguntó entonces que qué palabra era cillo, a lo que el alumno respondió, tras pensar unos segundos, que no era ninguna y volvió a repetir el procedimiento, esta vez de manera correcta, y escribió la frase.

En este caso, el estudiante para maestro evidencia la comprensión en el proceso de aprendizaje. Continúa mostrando evidencias de la comprensión por parte del alumnado de Primaria y de las dificultades ortográficas, a través de la explicación de la maestra supervisora. La narrativa describe una etapa inicial de adquisición de la lectoescritura por lo que es adecuada por la simplicidad de las frases y la atención a la división silábica.

4.3. Ejemplo de Narrativa donde se evidencia la comprensión y las dificultades y se proponen nuevas actividades

Modifica EPL012a. Poesía. Tipos de Rima.

Desde mi punto de vista, les es de mayor dificultad *la identificación y producción de una rima asonante que una rima consonante*. Además, una cosa que me llamó mucho la atención, es que piensan que rima asonante es aquella que acaba en la misma vocal, sin importar la primera. Por ejemplo, algunos de ellos pensaban que cebolla y pizarra tenían rima asonante porque acababan las dos palabras en la misma vocal, sin tener en cuenta, que tienen que rimar las dos últimas vocales, como en el caso de cartera y gacela.
Esta situación se dio de la siguiente manera:
– Alumno: Por ejemplo, una rima asonante puede ser… cebolla con pizarra.
– Profesora: ¿Dónde está la rima en cebolla y pizarra?
– Alumno: Pues está muy claro (muy convencido), en que los dos acaban en -a.
– Profesora: Eso no es correcto, para que la rima de dos palabras sea asonante deben tener las dos últimas vocales iguales.
– Alumno. Entonces, por ejemplo… ¿Pizarra con manada si sería asonante?
– Profesora: Si, eso sería rima asonante. ¿Y si te digo, pizarra y macarra?
– Alumno: Pues… ¿Rima consonante?
– Profesora: Exactamente, porque coinciden las vocales y las consonantes de la última sílaba. Pero te tiene que quedar claro que, no tiene nada que ver que dos palabras acaben en la misma vocal para ser una rima asonante.

Para esta última categoría hemos seleccionado una narrativa del 5º curso de Primaria, ya centrada en unos contenidos más complejos, como son los relacionados con la poesía y la rima. Además la destacamos porque en la mayoría de las narrativas se recogen contenidos lingüísticos y la presencia de la literatura es significativamente inferior en las secuencias descritas. La autora de la narrativa identifica los contenidos de *rima asonante* y *consonante* e interpreta la dificultad de las mismas, reproduciendo un diálogo muy completo, y donde el contenido del mismo es totalmente relevante al concepto explicado.

Modifica EPL012b. Poesía. Tipos de Rima.

Modifica la tarea-actividad inicial propuesta por el/la maestro/a para que el/la alumno/a que ha alcanzado el objetivo pueda seguir avanzando en su comprensión y/o consolide su aprendizaje. Justifica tu modificación. Para ampliar la comprensión, se les puede decir a los alumnos que inventen su propio poema (aunque sea breve) con una rima y que luego nos lo lean y el resto tengamos que averiguar qué tipo de rima es.
De esta forma, los alumnos se implicarán mucho más porque tendrán que hacerlo bien para que los demás compañeros puedan identificar de la forma más sencilla posible el tipo de rima que han creado. Además, al producir ellos su propio poema, y hacerlo de forma adecuada, estarán demostrando que tienen consolidados los conceptos.
*Modifica la tarea-actividad inicial propuesta por el/la maestro/a para que el/la alumno/la que haya tenido dificultades para alcanzar el objetivo de aprendizaje previsto lo pueda alcanzar. Justifica tu modificación***.** Para reforzar a aquellos alumnos que presenten más dificultades, se pueden copiar varios versos en la pizarra y escribir en las palabras que riman, las vocales de un color y las consonantes de otro. Así, los alumnos visualizarán que cuando hay un solo color, la rima es asonante, y cuando hay dos colores la rima es consonante. Posteriormente proponer otros ejemplos y que sean los alumnos, los que señalen las vocales y las consonantes con los colores anteriores

En este último ejemplo, que sigue al anterior ejemplo, observamos el fin último de esta observación docente: la posibilidad de modificar y proponer nuevas actividades para un aprendizaje concreto. Aunque proponer nuevas actividades o ampliar las que ya conocemos es una práctica habitual en todas las asignaturas del Grado de Educación Primaria, muchas veces no pasa de repetir fórmulas o modelos anteriores. Sin embargo en este caso, la narrativa propone un tipo distinto de explicación cromática, para identificar las distintas rimas con colores y facilitar el aprendizaje del alumnado de Primaria.

5. Discusión y Conclusiones

Estas seis muestras, como ejemplo de los recogido en las 54 narrativas, nos confirman la validez del instrumento como un eje en el desarrollo de la mirada profesional. En primer lugar es un modelo idóneo para recoger información entre el alumnado a la vez que reflexionan sobre la práctica docente de su maestro supervisor durante el Practicum. En segundo lugar, esta reflexión es útil para tomar conciencia de la mirada profesional y desarrollar la competencia docente propia.

El corpus total de muestras es abundante y la información que exponen los relatos es rica y suficiente, por lo que puede extrapolarse a otras etapas educativas. Sería interesante conocer la evaluación de toda la etapa de prácticas para completar las observaciones e interpretaciones del pensamiento didáctico de los estudiantes a maestro. Las áreas de conocimiento en las que se centró la investigación, Matemáticas y Lengua y Literatura, son bastante representativas de lo que se desarrolla en las aulas de escolares, ya que el modelo docente que observan los estudiantes a maestro es el de los tutores, pero sería interesante conocer las descripciones de situaciones didácticas de otras áreas de conocimiento. Esta investigación es preliminar y mixta, ya que parte de la experiencia confirmada en las Matemáticas y se aplica al área de Lengua y Literatura. Podemos aplicar la metodología para enseñar a nuestro alumnado a aprender a mirar profesionalmente también a través de las narrativas y estas observaciones nos abren nuevas líneas de investigación, aplicando modelos de otras áreas a la nuestra.

Por otra parte, los participantes en sus narrativas han detectado las dificultades del alumnado de Educación Primaria en la compresión de las actividades, lo que nos muestra un desarrollo de su mirada profesional durante su formación inicial.

Asimismo, Fajet, Bello, Leftwich, Mesler y Shaver (2005) consideran que el analizar las percepciones de los estudiantes sobre su observación en el aula y de este modo verificar el desarrollo de la mirada profesional, aporta conocimiento a los formadores de los docentes sobre las posibles necesidades formativas, para posteriormente plantear modificaciones en los programas de formación del profesorado.

Las modificaciones de los estudiantes siguen manteniendo la misma mirada profesional que sus docentes, coincidiendo sus posturas y realizando modificaciones generales en sus acciones didácticas, sin introducir nuevas estrategias metodológicas.

Con posterioridad a este trabajo, esta línea de investigación sigue produciendo resultados centrados en el desarrollo de contenidos específicos y propuestas de innovación educativa concretas, como podemos ver en el área de Didáctica de las Matemáticas (Bernabeu y Llinares 2016 y Buforn, Fernández e Ivars, 2016). Igualmente se han realizado otras aportaciones relevantes para el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura a través de blogs docentes (Rovira-Collado, 2016).

Tras los primeros resultados obtenidos, las narrativas escritas por los estudiantes para maestro durante su periodo de prácticas en los centros de Educación Primaria, en las que se debían identificar y detallar evidencias sobre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y la educación literaria de los estudiantes, se han mostrado como un buen instrumento pedagógico para potenciar el desarrollo de la competencia docente mirar profesionalmente el pensamiento de los estudiantes.

Bibliografía

Bartell, T.G et al. (2013). Prospective teacher learning: recognizing evidence of conceptual understanding. *Journal of Mathematics Teacher Education, 16*, 57-79.

Bernabeu M. y Llinares, S. (2016). El desarrollo de una "mirada profesional": La idea de trayectoria de aprendizaje del pensamiento geométrico. En *XIV Redes de Docencia Universitaria*.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4* (1)

Buforn A. Fernández C. e Ivars P., (2016). Desarrollo de una mirada profesional en un módulo sobre la enseñanza y aprendizaje del razonamiento proporcional. En *XIV Redes de Docencia Universitaria*.

Chapman, O. (2008). Narratives in mathematics teacher education. En D. Tirosh y T. Wood (Eds.), *The International Handbook of Mathematics Teacher Education. Tools and Processes in Mathematics Teacher Education* (vol 2, pp. 15-38). Taiwan/Rotterdam: Sense Publishers.

Coles, A. (2012). Using video for professional development: the role of the discussion facilitator. *Journal of Mathematics Teacher Education, online first*, DOI 10.1007/s10857-012-9225-0.

Coles, A., Fernández, C. y Brown, L. (2013). Teacher noticing and growth indicators for mathematics teachers development. En A. M. Lindmeier, y A. Heinze, (Eds.), *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of mathematics Education*, (vol. 2, pp. 209-216). Kiel, Germany: PME.

Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, *19*(5), 2-14.

Fajet, W et al. (2005). Pre-service teachers' perception in beginning education classes. Teaching and Teacher Education, 21 (6), 717-727.

Fernández, C., Llinares, S. y Valls, J. (2012). Learning to notice students' mathematical thinking through on-line discussions. ZDM. *Mathematics Education*, *44,* 747-759.

HUBER, J. et al. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. Review of Research in Education, 37, 212-242.

HUCHIM, D. Y REYES, R. (2013). La investigación Biográfico-Narrativo, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*. *13* (3) 1-27.

IVARS, P. Y FERNÁNDEZ, C. (2015). Aprendiendo a mirar profesionalmente el pensamiento matemático de los estudiantes en el contexto de las prácticas de enseñanza. El papel de las narrativas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(1). http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

JACOBS, V.R., LAMB, L.C. Y PHILIPP, R. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, *41*(2), 169-202.

KERSTING, N. B. et al. (2010). Teacher's analysis of classroom video predicts student learning of mathematics: Further explorations of a novel measure of teacher knowledge. *Journal of Teacher Education*, *61*, 172-181.

LLINARES, S. (2013). Professional Noticing: A component of the mathematics teachers' professional practice. SISYPHUS. *Journal of Education*, *1*(3), 76-93.

LLINARES, S. Y VALLS, J. (2010). Prospective primary mathematics teachers' learning from on-line discussions in a virtual video-based environment. *Journal of Mathematics Teacher Education, 13,* 177-196.

MASON, J. (2002). *Researching your own practice. The discipline of noticing.* London: Routledge-Falmer.

PONTE, J.P., SEGURADO, I. Y OLIVEIRA, H. (2003). A collaborative project using narratives: What happens when pupils work of mathematical investigations? En A. Peter-Koop, V.

ROVIRA-COLLADO, J. (2016): Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes, *Investigaciones Sobre Lectura*, 6, 58-75.

SÁNCHEZ-MATAMOROS, G., FERNÁNDEZ, C. Y LLINARES, S. (2014). Developing pre-service teachers' noticing of students' understanding of the derivative concept. *International Journal of Science and Mathematics Education*, DOI: 10.1007/s10763-014-9544-y

SANTAGATA, R., ZANNONI, C. Y STIGLER, J.W. (2007). The role of lesson analysis in preservice teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *10*, 123-140.

VAN ES, E. (2010). A framework for learning to notice student thinking. En M. G. Sherin, V.R. Jacobs, y R. Philipp, (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134-151). New York: Routledge.

VAN ES, E. Y SHERIN, M.G. (2002). Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and TeacherEducation*, *10,* 571-596.