

CAMPO / ARLOA

Amaia AZNÁREZ GALAR

**EVOLUCIÓN DEL
CONTRATO DIDÁCTICO:
UN ANÁLISIS
DESDE LA PRÁCTICA
REFLEXIVA**

TFG/GBL 2017/18

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Grado en Maestro de Educación Primaria /
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

**Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***EVOLUCIÓN DEL CONTRATO
DIDÁCTICO: UN ANÁLISIS DESDE LA
PRÁCTICA REFLEXIVA***

Amaia AZNÁREZ GALAR

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

Estudiante / Ikaslea

Amaia AZNÁREZ GALAR

Título / Izenburua

Evolución del contrato didáctico: un análisis desde la práctica reflexiva

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen
Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien
Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Isabel GARCÍA DEL REAL MARCO

Departamento / Saila

Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación / Giza eta Hezkuntza
Zientzien Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2017/2018

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberria

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* ha permitido encuadrar la investigación en el nivel de cuarto de primaria adaptando la secuencia didáctica al nivel de desarrollo del alumnado tanto en su dimensión cognitiva como personal, emocional y social.

El módulo *didáctico y disciplinar* ha favorecido el conocimiento de la práctica reflexiva como metodología de acción – reflexión – acción en la acción didáctica. El área concreta de la Didáctica de la Lengua ha aportado los conocimientos teóricos necesarios para sustentar el diseño de la secuencia didáctica, así como su implementación en el aula.

Asimismo, el módulo *practicum* ha sido esencial en la medida que ha permitido la aplicación de los supuestos teóricos y la secuencia didáctica en un aula de cuarto de primaria. Este módulo ha sido esencial para el análisis de la evolución del contrato didáctico desde la práctica reflexiva.

Resumen

En este estudio se realiza una reflexión sobre la práctica docente a partir de la observación, clasificación y análisis de los gestos didácticos en la implementación de una secuencia didáctica destinada a la escritura de textos narrativos en 4º de Primaria con el objetivo de analizar su evolución en frecuencia y calidad y la implicación de esta evolución en el papel que toma el alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Se observa que hay una correlación entre la motivación del alumnado y su grado de autonomía y responsabilidad en su aprendizaje, y que ambas pueden ser incentivadas por la actuación docente gracias a la transferencia de responsabilidad mediante gestos de devolución. Se concluye también que la práctica reflexiva genera dinámicas de observación y análisis que favorecen la mejora continua en el quehacer profesional y que contribuyen al desarrollo de la didáctica como ciencia.

Palabras clave: práctica reflexiva, gestos didácticos, contrato didáctico, juego didáctico, aprendizaje significativo.

Abstract

This study is based on the observation, classification and analysis of the didactic gestures during the implementation of a didactic sequence aimed to train 4th grade primary school students on the writing of narrative texts. The object is to analyse how teacher's didactic gestures develop in terms of frequency and quality and how this evolution contributes to establishing the role of both teachers and learners in the learning process. Findings show that there is a correlation between the motivation of students and the increase of autonomy and responsibility in their own learning process and that both can be encouraged by the teacher through the transfer of responsibility and the use of devolution gestures. The study concludes that a reflexive practice based on the observation of the didactic gestures and their dynamic evolution can help to improve the teaching practice and contributes to the development of Didactics as a science.

Keywords: reflexive practice, didactic gestures, didactic contract, didactic game, meaningful learning.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	2
1.1. Teorías para la Investigación Didáctica	2
1.2. Teoría de la Acción Didáctica	5
1.3. Modelo de descripción y análisis de la práctica	7
Macroestructura de la acción docente: Los gestos didácticos.....	7
Procesos didácticos: Mesogénesis, Cronogénesis y Topogénesis .	10
Organización Didáctica: sesiones de Chevallard (1991).	12
2. SITUACIÓN DIDÁCTICA Y SECUENCIA DIDÁCTICA	14
2.1. Bases pedagógicas.....	14
2.2. Objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica.....	18
2.3. Contenidos de la Secuencia Didáctica.....	18
2.4. Actividades.....	20
2.5. Evaluación	22
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
4. METODOLOGÍA	23
5. ANÁLISIS DE LOS GESTOS DIDÁCTICOS	25
5.1. Puesta en marcha del dispositivo didáctico	26
5.2. Regulación	32
5.3. Devolución	36
5.4. Institucionalización.....	41
5.5. Creación de la memoria didáctica.....	44
CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS.....	55
ANEXOS	57
Anexo 1. FICHA 2. Leyenda de “El dragón de aralar”	57
Anexo 2. FICHA 3. TRABAJO DE COMPRENSIÓN DE LA LEYENDA... ..	58
Anexo 3. FICHA 4. PLANIFICACIÓN DE UN CUENTO	59
Anexo 4. Plantilla de corrección de la producción escrita	60

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la didáctica, el personal docente se encuentra ante el reto de poner en marcha una serie de herramientas con el objetivo de configurar espacios de enseñanza – aprendizaje que fomenten del desarrollo de las competencias del alumnado. La didáctica se concibe como una ciencia en constante cambio y evolución, en la que el docente tiene un papel protagonista ya que toma decisiones constantemente sobre su práctica profesional.

La práctica reflexiva permite poner en marcha dispositivos de mejora que repercutan positivamente en los diferentes elementos del acto didáctico teniendo como objetivo principal la generación de espacios de enseñanza – aprendizaje positivos para el desarrollo de las competencias del alumnado.

En esta investigación se examina la acción docente en situaciones didácticas que promueven el desarrollo de la competencia lingüística en producción de textos literarios (cuentos) en cuarto curso de Educación Primaria, a partir del análisis de la evolución en la frecuencia y calidad de los gestos didácticos, entendidos como aquellas intervenciones que pone en marcha el docente para desarrollar la acción didáctica en el aula. A partir de este análisis, se pretende observar la incidencia de estos gestos didácticos en el establecimiento del contrato didáctico y su repercusión en el proceso de aprendizaje del alumnado. Se considera condición necesaria e indispensable para generar aprendizajes significativos, que el alumnado se apropie de los conocimientos que constituyen la cultura científica, adoptando un rol protagonista y asumiendo responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje.

Partiendo de estas premisas, se realiza una primera aproximación teórica a la cuestión a estudiar que se recoge en el apartado denominado marco teórico. En este epígrafe se realiza un recorrido a través de los diferentes paradigmas que sustentan esta investigación, haciendo hincapié en la Teoría de la Acción Didáctica de Sensevy, en la explicación de los gestos didácticos y las técnicas didácticas, así como de las sesiones en las que se ha dividido la secuencia didáctica que serán utilizados como elementos de análisis en la investigación. A partir de este planteamiento teórico, surgen las preguntas de investigación que guiarán el proceso de elaboración de la secuencia didáctica y de análisis.

Respecto a la secuencia didáctica se expone el enfoque didáctico sobre el que sustentan los objetivos, contenidos y actividades planificadas.

Tras el marco teórico y la explicación del logos didáctico, se expone el proceso seguido en la elaboración de este trabajo fin de grado (Metodología), incorporando aquellas cuestiones que han sido relevantes para la configuración de este documento.

En el siguiente apartado (análisis) se recogen los elementos esenciales observados en la evolución dinámica de la secuencia didáctica.

En el epígrafe dedicado a las conclusiones, se recogen resultados de la investigación obtenidos a partir de la práctica reflexiva en el aula. Se incluyen además líneas de investigación que surgen a partir de este trabajo y que podrían desarrollarse en estudios posteriores.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. TEORÍAS PARA LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Introducción: evolución de la investigación en el área de la Didáctica

Los modelos de investigación en el área de la Didáctica han experimentado una evolución que ha ido de la mano con la evolución y los cambios en diversos momentos históricos y la diversificación de las prácticas didácticas a lo largo del tiempo.

Durante la década de los noventa y hasta nuestros días se observa una evolución desde una didáctica prescriptiva hacia una didáctica descriptiva y explicativa (Schubauer-Leoni, 1998).

Siguiendo a Díaz Barriga (1998), en la actualidad, el debate pedagógico otorga especial importancia a la articulación entre la docencia y la investigación.

Diferentes Teorías para la Investigación Didáctica

1. El enfoque positivista

El enfoque positivista (Díaz Barriga, 1998) analiza la práctica didáctica desde la indagación experimental. Su objetivo es el establecimiento de leyes que permitan predecir la concurrencia de un determinado fenómeno. Para ello, se establecen una serie de variables que son analizadas desde una supuesta

objetividad y cuyo análisis, según este enfoque, permite establecer conclusiones que pueden ser extrapoladas a otras situaciones didácticas.

Las técnicas utilizadas son las propias de la metodología experimental. El enfoque positivista plantea la creación de grupos experimentales y grupos de control y aplica pretest y posttest que arrojan unos resultados que son considerados válidos por obtenerse mediante la aplicación del método científico.

En el área de la didáctica este enfoque plantea controversia ya que cada situación didáctica es única e irrepetible y está condicionada por elementos contextuales, personales, espaciales, temporales... Extrapolar los resultados de una investigación a otras situaciones didácticas no permite tener en cuenta estos elementos contextuales que condicionan la práctica didáctica.

2. El enfoque interpretativo

El enfoque interpretativo, por su parte, incorpora los elementos que el enfoque positivista dejaba de lado. Plantea que la interacción didáctica está condicionada por las interpretaciones que los sujetos hacen de cada situación. En la interacción, se construyen sentidos y es importante analizar estos elementos para describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores. Se trata de un método de análisis cualitativo.

3. Didáctica como ciencia aplicada

Este tercer enfoque plantea una relación recíproca entre el conocimiento y la praxis, otorgando valor a aquello que sucede en las aulas y considerándolo una fuente de conocimiento para la construcción del cuerpo teórico de la didáctica.

Desde este enfoque, el docente que reflexiona sobre su práctica incorpora a sus conocimientos científicos aportaciones surgidas desde la práctica que permiten un reajuste profesional y un avance de su propia práctica y de la profesión en general. Se incorpora el concepto de metarreflexión que considera la práctica como contenido de aprendizaje.

3.1. Teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1998)

La Teoría de las situaciones didácticas, planteada por Brousseau, considera el aula como un espacio de producción y construcción del conocimiento. Desde un enfoque constructivista, Brousseau plantea que el sujeto produce conocimiento como resultado de la adaptación al medio en el que interactúa. El alumnado interactúa con el medio y trata

de descifrar, comprender y explicar aquello que sucede con independencia de la mediación de la labor docente. La intervención del docente tiene la finalidad de aportar al alumnado más elementos de interpretación para la construcción de su propio conocimiento.

Esta teoría, en la línea de lo planteado por Sadovsky (2005), centrada en los procesos de interacción autónoma entre alumnado – medio deja de lado el carácter social y cultural de la construcción de conocimientos escolares.

3.2. Teoría antropológica de la didáctica y de la conceptualización previa de la transposición didáctica (Chevallard, 1985)

Esta teoría, planteada por Yves Chevallard incorpora como objeto de estudio no solo las actividades llevadas a cabo por el docente en su práctica didáctica; sino todo el proceso que va desde la selección, creación y utilización en el aula del conocimiento. A este fenómeno de elaboración del conocimiento, Chevallard lo denominó transposición didáctica.

La transposición didáctica, como se planteará más adelante, incorpora en la acción didáctica más actores. En la línea de lo planteado por Bosch y Gascón (2009) la selección del conocimiento, las decisiones sobre qué es científicamente válido y escolarmente necesario, etc. dota de protagonismo a agentes políticos, culturales, económicos, etc.

3.3. Práctica reflexiva (Alsina, Esteve, 2010)

La teoría de la práctica reflexiva se basa en una reflexión sistemática de la experiencia que permite crear vínculos entre el cuerpo teórico de la disciplina y la práctica docente. El docente elabora una conceptualización a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias y progresivamente la va contrastando con el saber teórico más elaborado. A partir de ahí, se construirá un nuevo conocimiento que, a su vez, es convertido en objeto de reflexión. Se trata de un proceso cíclico, permanentemente activo que posiciona al docente en un papel de investigador en la práctica y de constructor del conocimiento (Esteve, 2004).

2.4. Teoría de la Acción Didáctica (Sensevy, 2007)

En esta investigación se sigue la línea reflexiva propuesta por Sensevy en la que la educación es analizada como un juego didáctico en el que se ponen en marcha una serie de herramientas que al ser analizadas, permiten comprender la Acción Didáctica.

1.2. TEORÍA DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA

La Teoría de la Acción Didáctica

La Teoría de la Acción Didáctica planteada por Sensevy (2007) parte de una concepción sistémica de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Rickenmann (2006) define, en la misma línea que Sensevy, las situaciones de enseñanza–aprendizaje como Actividad Conjunta. La Acción Didáctica es entendida como una relación dialógica en la que “el docente no puede enseñar si no tiene alumno para realizar la actividad complementaria de aprender. El sujeto de acción es doble, es una pareja de socios que ocupan posiciones complementarias (uno con relación al otro) en una estructura” Estos procesos son concebidos como una interacción en la que se producen unas dinámicas que son interdependientes y que tienen efectos en todos y cada uno de los elementos que entran en juego en esta Acción Didáctica.

Esta concepción entra en contradicción con la idea clásica sobre la relación asimétrica docente–alumno por la que el docente es el depositario del conocimiento y quien lo transmite a un alumnado pasivo cuya misión es alcanzar el saber que posee su maestro.

La Transposición Didáctica

La transposición didáctica hace referencia al proceso por el cual, el saber científico es transformado en saber escolar mediante una adaptación que transforma un objeto de saber de referencia en un objeto de enseñanza.

Este concepto fue introducido por Yves Chevallard (1991) en relación a los conocimientos matemáticos propios de la comunidad científica y su transformación hasta convertirse en conocimiento adquirido por el alumnado. El saber científico se adapta para poder ser trabajado en el aula y posteriormente incorporado en los esquemas de conocimiento y pensamiento del alumnado.

Transacciones Didácticas

Siguiendo a Sensevy (2007), la acción didáctica se concibe como una acción dialógica en la que se generan transacciones didácticas. Las transacciones didácticas son procesos interrelacionales, dialógicos y comunicativos que se generan en la interrelación entre docente y alumnado y en su relación con los contenidos escolares. Son el resultado de los roles que posee cada parte implicada en el proceso de aprendizaje.

Contrato didáctico

La base teórica de la que partimos es la categoría Contrato Didáctico de la Teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau, 1997). Siguiendo la definición propuesta por Sensevy (2007), se entiende el contrato didáctico como “regla de decodificación de la actividad didáctica”. Un contrato implica una información compartida por una serie de actores que, en este caso, intervienen en la Acción Didáctica.

El contrato didáctico entendido en estos términos sirve como apoyo para el proceso de descripción de las transacciones didácticas. Por un lado, permite identificar elementos acordados que se producen en las transacciones, tanto en su origen como en los hábitos que se dan durante las transacciones.

Además, el Contrato Didáctico es el trasfondo en el que se enmarcan las expectativas recíprocas entre docente y alumnado; así como de las normas explícitas e implícitas que subyacen en las transacciones.

El Juego Didáctico

Cuando Sensevy introduce la noción de juego, incorpora aspectos afectivos (que tienen que ver con el interés por el juego), efectivos (cómo juego) y pragmáticos (cuándo gano y cómo lo hago).

Para el desarrollo del juego es necesario que los participantes compartan un marco normativo común. En la acción didáctica este marco lo da el contrato didáctico, definido en el apartado anterior como: “trasfondo en el que se enmarcan las expectativas recíprocas entre docente y alumnado; así como de las normas explícitas e implícitas que subyacen en las transacciones”.

Efectos que limitan la construcción del conocimiento

En el Juego Didáctico se pueden analizar 4 efectos que fueron planteados y desarrollados por Brousseau y limitan la construcción del conocimiento.

- Efecto Topacio: el docente introduce elementos que hacen que la respuesta esperada se produzca.
- Efecto Jourdain: el docente atribuye a la respuesta del alumno un procesamiento que en realidad, no se ha producido. De esta manera, se aceptan respuestas triviales para evitar un debate de conocimiento con el alumnado y eventualmente, la constatación de un fracaso en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Deslizamiento metadidáctico: se plantean herramientas para promover el aprendizaje y estas herramientas se convierten en el objeto de estudio ya que no son comprendidas por el alumnado y no permiten alcanzar el objetivo inicial.
- Uso abusivo de la analogía: utilización de situaciones similares para las que el alumnado ha construido respuestas sin abordar la situación problemática en cuestión.

1.3. MODELO DE DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

Macroestructura de la acción docente: Los gestos didácticos

La macroestructura de la acción docente fue planteada por Rickenmann (2007) quien afirma que en la acción docente existen multitud de elementos que se ponen en marcha para configurar el medio didáctico. Los gestos didácticos hacen referencia a los instrumentos semióticos (Schneuwly, 2009) que el docente activa en su acción didáctica y que están presentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Existen diversas definiciones y clasificaciones. Siguiendo a Sensevy (2007), los gestos didácticos principales son los siguientes:

- Definición: Hace referencia al establecimiento claro del medio didáctico y a la transmisión de las reglas constitutivas del juego.

Como docentes, planteamos (generalmente de manera explícita) los diferentes parámetros de la situación didáctica que proponemos al alumnado. Siguiendo la terminología de esta investigación, definir

consistiría en clarificar las reglas del juego didáctico de tal manera que los participantes pueden posicionarse ante la tarea y ante la interacción que sucede en el aula.

- **Devolución:** La devolución se entiende, siguiendo a Masgrau y Falgrás (2013) como el conjunto de estrategias de enseñanza que establecen el traspaso necesario de la responsabilidad del maestro al alumno a lo largo de las actividades didácticas. Devolver implica plantear la actividad como una acción conjunta. Es imprescindible escuchar y observar las reacciones efectivas del alumnado ya que son la fuente de información para corroborar que se está produciendo una verdadera participación en la construcción de los aprendizajes. En consecuencia, el docente no comunica siempre el conocimiento conceptual disciplinar, sino que devuelve problemas, y los alumnos entran en un juego de construcción de sentido... y si ganan, aprenden (Brousseau, 2002)
- **Regulación:** Conjunto de mecanismos de observación y ajuste de la actividad del alumno por parte del maestro, en función de los objetivos didácticos.

Regular supone ajustar la acción docente a las necesidades detectadas en el aula. Estas necesidades pueden ser compartidas por el alumnado en general, o estar dirigidas a un grupo o persona concreta.

Regular requiere una actitud de observación y reflexión permanente así como la capacidad de flexibilización para poner en marcha estrategias que permitan al alumnado un verdadero aprendizaje.

Por ejemplo, cuando interviene para que, durante el abordaje de un problema, los alumnos activen un conocimiento que no ponen en funcionamiento por sí solos o cuando los estimula a que vuelvan sobre sus pasos para reflexionar sobre lo realizado, direccionando hacia la solución a los problemas que se van planteando.

- **Institucionalización:** Proceso de validación de las respuestas de los alumnos por parte del docente, el ajuste a los saberes reconocidos. Las interpretaciones del alumnado provienen del saber escolar pero también están determinadas por las ideas previas (que en ocasiones pueden provenir de un error conceptual). Institucionalizar supone poner de manifiesto estas concepciones que se alejan de los contenidos,

procesos y resultados científicos; con el objetivo de que sean modificados por el conocimiento científico. Es imprescindible que el alumnado incorpore en sus esquemas de pensamiento las nuevas ideas. Esto implica haber elaborado su propio pensamiento y haber encontrado las conexiones necesarias para incorporar un nuevo concepto en estructuras que ya estaban construidas y que, en ocasiones, son fuertes y resistentes al cambio. Como docentes, debemos tratar de que este ajuste sea real evitando que el alumnado configure un doble sistema de pensamiento (conocimiento) por el que tenga un conocimiento escolar separado de los saberes que considera válidos fuera de la escuela.

Otros autores plantean diferentes agrupaciones de los gestos didácticos, teniendo en cuenta otra serie de acciones emprendidas por los docentes que no se recogen en la clasificación de Sensevy (2007). Este es el caso de Schneuwly (2009), quien incorpora elementos de la organización de la actividad, así como de la recopilación de los saberes en construcción como elementos esenciales en la práctica docente. Siguiendo a Schneuwly (2009), los gestos didácticos fundamentales del docente son:

- Puesta en marcha del dispositivo didáctico: el docente utiliza diferentes instrumentos y herramientas para presentar el objeto didáctico en el aula. La presentación del objeto, explicación de las actividades, forma en la que se dan las consignas... forman parte de la puesta en marcha del dispositivo didáctico y tienen relevancia en la medida que dan inicio a la construcción de los aprendizajes y a la activación del alumnado para participar en el juego didáctico.
- Regulación: siguiendo a Schneuwly (2009) la regulación se concibe como aquellas acciones emprendidas para transformar las representaciones del alumnado respecto al objeto de estudio.
- Institucionalización: supone la compilación de los saberes científicamente válidos y su presentación al alumnado. Como docentes, las estrategias de institucionalización a utilizar son de diversa índole y se pueden realizar a través de diferentes vías: resumen oral de los contenidos trabajados, recogida por escrito en la pizarra, recopilación en un material escrito, etc.

- Creación de la memoria didáctica: desde el punto de vista del aprendizaje significativo, el conocimiento se va elaborando e insertando en los esquemas previos de pensamiento para lograr una progresión y una verdadera apropiación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este sentido, crear la memoria didáctica permite dar una visión conjunta, relacionando los diferentes aspectos del objeto de estudio y reconstruir lo abordado a lo largo de una sesión o de toda una secuencia didáctica.

Teniendo en cuenta ambas clasificaciones y en relación a la investigación que nos ocupa, se tomará como referencia la clasificación de Schneuwly (2009) introduciendo, sin embargo, el gesto didáctico de devolución planteado por Sensevy (2007). El enfoque sobre el aprendizaje que se maneja en este estudio (aprendizaje significativo) precisa de un trasvase continuo de responsabilidad del docente hacia el alumnado con el objeto de que este asuma un papel protagonista en su proceso de aprendizaje. En este sentido, y siguiendo a Brousseau (2007) se asume que “la devolución es el acto por el cual el docente hace que el alumno acepte la responsabilidad de una situación de aprendizaje o de un problema y acepta él mismo las consecuencias de esta transferencia” siendo este un elemento esencial para analizar qué incidencia tienen en el establecimiento del contrato didáctico determinados gestos didácticos del docente.

Procesos didácticos: Mesogénesis, Cronogénesis y Topogénesis

Sensevy (2007) presenta una “tripleto fundamental” en la manera como el docente construye el juego en conjunto con los alumnos. Se refiere a la mesogénesis, la cronogénesis y la topogénesis.

- Mesogénesis: *¿qué? o ¿cómo qué?* Identificar el contenido epistémico preciso de las transacciones didácticas.

Hace referencia a la *génesis del medio*. Atender a esta categoría implica analizar la manera en que el contenido de la interacción se va elaborando de forma continua y cooperativa entre el docente y el alumnado. Es imprescindible el papel del alumnado ya que genera una respuesta a la elaboración de un sistema común de significados para el

docente y el propio alumnado, en el cual las transacciones didácticas cobran su importancia.

El docente no puede modificar la actividad cognitiva del alumnado y tiene que favorecerlo activando estrategias que el alumnado tiene que desarrollar en interacción con un medio didáctico. Es el propio alumnado quien aprende y el docente quien activa las modificaciones necesarias en el medio para que se generen estos aprendizajes.

- Cronogénesis: *¿Cuándo? O ¿Cómo cuándo?* Identificar la naturaleza y razones del cambio.

Sensevy utiliza el término Progresión para describir los aspectos cronogénéticos de la acción didáctica. El tiempo es un elemento esencial en los aprendizajes. Los contenidos escolares se presentan de forma progresiva a lo largo del tiempo. Una dimensión temporal viene dada por el propio Currículo de Educación Primaria que secuencía los aprendizajes a lo largo de la escolarización obligatoria. También las programaciones anuales tienen en cuenta la cronogénesis estableciendo una progresión en los aprendizajes a lo largo del curso y teniendo en cuenta los anteriores y posteriores, para asentar los nuevos conocimientos sobre bases ya construidas y al mismo tiempo, que estos sirvan como anclaje para nuevos conocimientos (aprendizaje significativo). En un nivel de aula, el docente también realiza un ejercicio de secuenciación y progresión en los aprendizajes a lo largo de las sesiones. Se establecen pautas temporales asociadas a un determinado ejercicio o competencia; que deben ser tenidas en cuenta, manejadas y reajustadas para lograr los objetivos didácticos.

- Topogénesis: la topogénesis: *¿quién? o ¿cómo quién?*. Identificar la manera en que el contenido epistémico (mesogénesis) de transacción se distribuye entre los agentes de la propia transacción.

La observación de las posturas, de los comportamientos o de las acciones que el alumnado adopta durante la tarea didáctica es una indicación del tipo de relación con el saber que establece o las actividades de aprendizaje que han logrado establecer o que están construyendo.

Organización Didáctica: sesiones de Chevallard (1991).

Siguiendo la Teoría de la acción didáctica, la organización didáctica se establece siguiendo las seis sesiones planteadas por Chevallard (1991)

- Sesión 1. Momento del primer encuentro: en esta sesión se presenta un nuevo objeto de estudio que va a ser abordado durante una serie de sesiones. Surge por primera vez una tarea problemática que se presenta al alumnado como un reto que deberá resolver poniendo en marcha estrategias de acción propias.
- Sesión 2. Momento exploratorio: tiene lugar la indagación acerca de la situación problemática estableciendo conexiones entre las ideas y conocimientos previos y los requerimientos de la tarea. El momento exploratorio, siguiendo a Chevallard (1991) finaliza cuando emergen aquellos conocimientos (aunque no sea de forma explícita o clara) que son fundamentales para llevar a cabo la tarea didáctica de forma adecuada. El docente tiene un papel predominante para hacer surgir estos conceptos o técnicas clave, hasta que éstos se hacen visibles y se pueden recopilar e institucionalizar de forma incipiente. Se trata de un momento didáctico en la que la construcción del conocimiento está en una fase inicial que requiere de un proceso para que el alumnado sea capaz de identificarlo, elaborarlo e incorporarlo a su esquema de pensamiento y acción. Sin embargo, es esencial porque se produce una primera aproximación al contenido científicamente válido a partir de las aportaciones realizadas por el alumnado.
- Sesión 3. Momento tecnológico – teórico: en este momento de la organización didáctica surge la necesidad de sistematizar los contenidos que han surgido en sesiones anteriores. Lo tecnológico – teórico hace referencia al conjunto de estrategias, herramientas y contenidos que se deben manejar para resolver la cuestión problemática final. Al alumnado se le enfrenta a una tarea para la que no cuenta apenas con pautas que le permitan resolverla. Esto genera una demanda cognitiva que tiene que ver con la necesidad del alumnado de contar con una estrategia ganadora en el juego didáctico. Los elementos tecnológico – teóricos se tornan necesarios para comenzar a configurar la estrategia ganadora para resolver la tarea en cuestión.

- Sesión 4. Momento de institucionalización¹: Durante el momento de la institucionalización, el docente pone en marcha estrategias para garantizar que las cuestiones esenciales para la resolución de la tarea didáctica, se presentan de manera explícita y son compartidas por el alumnado. En esta sesión cobra especial relevancia lo institucional: aquellos contenidos y procedimientos científicamente válidos que tienen que incorporarse en el juego didáctico para resolver de forma satisfactoria la tarea didáctica.
- Sesión 5. Trabajo de la técnica: una vez que se han explicitado los contenidos y procedimientos anteriormente señalados, el alumnado retoma su papel esencial en su propio proceso de aprendizaje poniendo en práctica la información manejada durante las sesiones anteriores. El trabajo de la técnica requiere la activación de conocimientos previos, puesta en marcha de estrategias de resolución de la cuestión problemática, desarrollo de competencias... y en definitiva, tomar un papel activo y una responsabilidad en la resolución de la tarea didáctica.
- Sesión 6. Evaluación: en este momento se mide en nivel de dominio de la técnica que permite la resolución de la cuestión problemática. Los sistemas de evaluación pueden ser variados y cada docente, según su concepción del aprendizaje, tomará decisiones sobre las formas de evaluación de la competencia del alumnado. En la situación didáctica que se analiza en esta investigación, la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje significativo del alumnado por lo que se le atribuye una responsabilidad importante en su propio proceso de evaluación, como se explicará en el siguiente apartado.

La secuencia didáctica seguirá la progresión planteada por Chevallard (1991) pero para lograr una claridad terminológica, se evitará el uso del término sesión. En su lugar se manejará el concepto de sesión por coincidir cada una de las sesiones con las sesiones impartidas en el aula y analizadas en esta investigación.

¹ el término institucionalización en este apartado puede dar lugar a confusión ya que coincide con la denominación de uno de los gestos didácticos que se tomarán como elemento de análisis en esta investigación. Se mantiene la denominación a uno de los momentos de la organización didáctica y va en la misma línea que el gesto didáctico anteriormente descrito.

2. SITUACIÓN DIDÁCTICA Y SECUENCIA DIDÁCTICA

La situación didáctica hace referencia a las condiciones en las que se desarrolla la práctica didáctica y que tienen que ver con los elementos que definen el grupo en el que se desarrolla la evolución dinámica de la acción didáctica.

En este apartado se analizan los elementos esenciales de la secuencia didáctica teniendo en cuenta que la concepción del aprendizaje de la que parte condiciona la selección de contenidos, el establecimiento de objetivos, así como el tipo de actividades que se ponen en marcha en el juego didáctico.

2.1. BASES PEDAGÓGICAS

La secuencia didáctica parte de una concepción del aprendizaje desde la significatividad. Ya en 1973, el pedagogo y psicólogo estadounidense Ausubel, planteó la Teoría del Aprendizaje Significativo, considerando el aprendizaje como un proceso por el cual, se integran nuevos conocimientos en esquemas existentes en la medida que son importantes para la persona que los construye. Aprender implica relacionar, reelaborar e incorporar conocimientos en los propios esquemas de pensamiento. Este concepto ha ido evolucionando y ha sido desarrollado por otros autores como Novak, Gowin y Otero (1988) y Greca y Moreira (2003). En el presente proyecto no se profundiza en la conceptualización por no ser este el ámbito de análisis, pero se asume esta concepción del aprendizaje como elemento base en la programación de la secuencia didáctica, así como en el análisis posterior del establecimiento del contrato didáctico.

Esta concepción del aprendizaje se traslada a la legislación en materia educativa vigente (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE) en su planteamiento del desarrollo competencial del alumnado. En la etapa de Educación Primaria, el alumnado debe desarrollar unas competencias básicas y esto implica apropiarse de los contenidos conceptuales y ser capaz de dar respuesta a diferentes situaciones poniendo en marcha procedimientos y actitudes efectivas en un contexto cambiante.

Una de las competencias establecidas en la LOMCE es el desarrollo de la competencia comunicativa, de aplicación directa en esta investigación. La secuencia didáctica analizada en este trabajo de investigación tiene como

objetivo la producción escrita de textos narrativos (cuentos), siendo esta una de las vertientes establecidas en la LOMCE para el desarrollo de la competencia comunicativa (que también incluye la producción y comprensión de textos orales y la comprensión de textos escritos).

La definición del proceso de enseñanza – aprendizaje en términos de competencia implica la necesidad de generar situaciones didácticas en las que el conocimiento se adquiera mediante la práctica. Esto implica algo más que seguir instrucciones, copiar un modelo o realizar una práctica de forma mecánica. Desarrollar una competencia ha de entenderse como construir, crear, elaborar o practicar.

En el ámbito de la producción de cuentos y siguiendo a Dolz (2009), se tomará como premisa principal su postulado de que “A escribir se aprende escribiendo de verdad”. Dolz, en esta afirmación hace alusión a dos cuestiones que condicionan la práctica docente. Por un lado al aprendizaje en acción (“A escribir se aprende escribiendo”) y por otro lado, al aprendizaje significativo (“escribiendo de verdad”).

En relación al aprendizaje en acción, el pedagogo estadounidense Edgar Dale (1986) refleja en su Cono del Aprendizaje cómo aquellas actividades en las que la persona tiene un papel activo hacen que el recuerdo de su contenido después de dos semanas sea superior a aquellas en las que la persona tiene un papel pasivo.

El cono del aprendizaje de Edgar Dale



Edgar Dale (1946). Cono de la experiencia

En relación con la segunda parte del enunciado “escribiendo de verdad”, cualquier aprendizaje que se produzca en el aula deberá ser significativo y por Amaia Aznárez Galar

lo tanto, partir de los conocimientos del alumnado y de sus necesidades para desenvolverse en la vida de forma competente. Cuando el autor hace referencia a escribir “de verdad”, se refiere a que las producciones del alumnado en clase deben partir de la realidad y se deben poder extrapolar al contexto real y particular de cada niño y niña. La producción de textos descontextualizados no tiene sentido para el alumno (no parte de su realidad ni tiene aplicación en su vida). Es simplemente una actividad académica que se restringe al contexto escolar y tiene como finalidad obtener una buena calificación. Escribir de verdad implica redactar textos contextualizados, que den respuesta a una situación real problemática, en la que hay un receptor concreto y un objetivo de la producción escrita. El alumnado debe encontrar un sentido a lo que hace y una motivación para hacerlo.

Retomando el enunciado completo “A escribir se aprende a escribiendo “de verdad” queda patente que la escuela debe ser facilitadora de contextos de enseñanza- aprendizaje en los que el alumnado construya aprendizajes significativos y sea protagonista de su proceso de aprendizaje; encontrando en la escuela las herramientas para desenvolverse de forma autónoma y positiva en un contexto cada vez más cambiante.

Además, cabe destacar que la afirmación utiliza el gerundio, lo que implica una acción inacabada, un proceso. Me parece importante considerar el aprendizaje del alumnado como un proceso inacabado y en continua mejora.

Las consecuencias pedagógicas son muchas y de diversa índole.

- La secuencia didáctica parte de una situación – problema real, o que puede asumirse como real por el alumnado. Para ello, se tiene en cuenta el contexto donde se está programando y los intereses y necesidades del alumnado.

Como se ha señalado anteriormente, la producción de cuentos se enmarca en la celebración del Día Internacional del Libro en el que todo el alumnado elabora cuentos que son leídos por el resto del personal del centro (incluyendo docentes, personal de administración y servicios, alumnado, personal de comedor...). Los cuentos tienen unos destinatarios reales y posteriormente, se incluyen en un libro que estará disponible en la biblioteca. No se trata pues, de una actividad académica

que se agota en el aula, ni de un intercambio docente – alumno descontextualizado.

Además, el alumnado de este curso muestra una motivación importante por las narraciones: leyendas, cuentos, fábulas... por lo que desarrollar la competencia comunicativa mediante la producción de este tipo de textos supone una motivación por ser un género cercano y cotidiano.

- La secuencia fomenta el aprendizaje en acción, situando al alumnado en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje y dándole un papel protagonista en su propio proceso de adquisición de competencias. En este sentido, las estrategias de devolución serán esenciales para que el trasvase de responsabilidades sea efectivo y el alumnado lidere su propio proceso de producción.
- Se dará al alumnado la oportunidad de ser creativo, de desarrollar el pensamiento divergente; evitando programar actividades con una solución cerrada y prefijada.

La producción de cuentos requiere activar estrategias de pensamiento creativas ya que, aunque existen unas premisas que deberán cumplir todas las producciones escritas (criterios formales, normas de puntuación y ortografía...), escribir implica algo más que reproducir conocimientos o procedimientos. Como se ha señalado anteriormente, escribir implica pensar, construir, reelaborar e imaginar contextos y situaciones que parten de los intereses del alumnado y que tienen múltiples respuestas posibles.

- Se parte de los conocimientos previos del alumnado considerando el aprendizaje como un proceso inacabado, sentando las bases para cursos superiores en los que se irá perfeccionando la destreza de producir textos escritos.

El alumnado de cuarto de Educación Primaria está familiarizado con los cuentos. Este género textual está presente en sus vidas, generalmente, desde su infancia. Además, se trabaja durante toda la etapa de infantil y primaria lo que supone una progresión en los aprendizajes.

2.2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Objetivo general

- Mejorar la producción escrita de textos narrativos literarios (cuentos)

Objetivos específicos

- Identificar, conocer y seguir la estructura de un cuento
- Identificar, conocer y aplicar las normas de presentación y limpieza propias de los textos escritos
- Aplicar las normas de ortografía
- Elaborar textos coherentes y cohesionados
- Fomentar el pensamiento creativo y la imaginación en la elaboración de cuentos
- Favorecer la expresión de pensamientos y sentimientos a través de la literatura

2.3. CONTENIDOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La Secuencia Didáctica se programa para el cuarto curso de Educación Primaria y se enmarca en el contexto legislativo actual que establece unos contenidos mínimos para esta etapa y curso. En el caso de Navarra, estos contenidos se recogen en el Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

Para el Área de Lengua Castellana y Literatura, el currículo estructura los contenidos en cinco bloques. Esta secuencia didáctica desarrolla contenidos del Bloque 3: Comunicación escrita, escribir, concretamente: *Producción de textos, cohesión, normas y estrategias para la producción de textos, revisión y mejora del texto, aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación, caligrafía, orden y presentación y plan de escritura*. También incorpora contenidos del Bloque 5: Educación Literaria, como son: *el texto literario como fuente de comunicación y textos propios de la tradición literaria, textos de género narrativo: cuentos*.

La configuración de la situación didáctica y la elaboración de las secuencias didácticas se enmarcan en un contexto externo a la clase. Existen condicionantes externos que se hacen evidentes en la programación didáctica

como los contenidos recogidos en el currículo, anteriormente citados, pero además, debemos atender a condicionantes cognitivos o instrumentos psicológicos por medio de los cuales los docentes configuran y planifican sus clases y que se trasladan al aula y se incorporan en la Acción Didáctica. Analizar la planificación implica atender a estos elementos y su repercusión en el sistema didáctico ya que forman parte de la configuración del docente como profesional y de la manera en la que toma decisiones que traslada al aula.

En este sentido, la secuencia didáctica planteada está condicionada por las Pruebas Diagnósticas de Gobierno de Navarra aplicadas a todo el alumnado de la Comunidad Foral en cuarto curso de Educación Primaria; así como por la dimensión temporal establecida por la fecha del Día del Libro (23 de abril), fecha para la cual los cuentos tienen que estar elaborados y publicados para su lectura por parte del alumnado del colegio.

- Progresión de los aprendizajes: la secuencia didáctica favorece la progresión de los aprendizajes de tal manera que el alumnado sea capaz de ir incorporando nuevos elementos propios de la producción escrita de cuentos. En esta secuencia didáctica se incorporan aquellos elementos que, siendo característicos y esenciales en la producción de cuentos, además son valorados positivamente en las Pruebas Diagnósticas de Gobierno de Navarra.
- Temporalización: inicialmente, se programa una secuencia didáctica más extensa, dando la oportunidad al alumnado para rehacer sus producciones de forma progresiva respetando los ritmos diferentes de los diferentes alumnos y alumnas. Esta programación sufre modificaciones antes de iniciarse ya que existe una fecha concreta que marca el final de la secuencia didáctica (el Día Internacional del Libro)

La secuencia didáctica, por lo tanto, está fuertemente condicionada por factores externos y permite de forma limitada poner en marcha estrategias y formas de pensamiento que, a priori, se consideraba importante incorporar en dicha secuencia.

Estos condicionantes contextuales han de ser tenidos en cuenta en la práctica profesional como docentes y también en la labor investigadora en el área de la pedagogía.

2.4. ACTIVIDADES

Las actividades llevadas a cabo en el aula se recogen en la siguiente tabla resumen de la Secuencia Didáctica.

Tabla 1: Resumen de la secuencia didáctica

Sesión	Nombre de la actividad
1. Momento del primer encuentro	Contextualización
2. Momento exploratorio	Conocimientos Previos
3. Momento tecnológico - teórico	Análisis de la leyenda
4. Momento de institucionalización	Planificación de un cuento
5. Trabajo de la técnica	Elaboración del primer borrador
6. Evaluación	Evaluación conjunta

- Sesión 1. Momento del primer encuentro: la docente contextualiza la tarea didáctica.
- Sesión 2. Momento exploratorio: conocimientos previos.
 En el grupo de clase, la docente genera un diálogo con el alumnado para explorar los conocimientos previos sobre los elementos principales de los cuentos y el proceso de escritura de los mismos.
 Las preguntas se lanzan al grupo de clase que va respondiendo por turnos, aportando sus ideas sobre la cuestión problemática.
 Al final de la sesión, la docente recoge las aportaciones realizadas por el alumnado anotando en la pizarra las cuestiones relevantes e incorporando otras que no se han abordado en el diálogo de clase pero que son esenciales a la hora de producir textos narrativos.
 El alumnado recibe la consigna de leer una leyenda en casa (adaptación de Patxi Irurzun de la Leyenda del Dragón de Aralar). Se orienta la lectura a la búsqueda de los elementos esenciales de los cuentos y a cuestiones que resulten relevantes para futuras sesiones.

- Sesión 3. Momento tecnológico – teórico: análisis de la leyenda

La sesión se inicia con una recopilación de los contenidos abordados durante la sesión anterior.

Posteriormente, se reparten al alumnado las fichas 2 y 3 (ver anexo 1 y 2) y se inicia un debate en el grupo de clase para dar respuesta de forma conjunta a la ficha número 2.

El alumnado participa individualmente y a través del debate en el aula, va cumplimentando la ficha de forma individual.

Al final de la sesión se dedican 10 minutos para que, de forma individual, puedan responder a la ficha número 3 donde se recogen actividades específicas de comprensión lectora.

- Sesión 4. Momento de institucionalización: planificación de un cuento

En esta sesión comienza el proceso de planificación de su propia producción escrita.

La docente elabora previamente la ficha número 4 donde se recogen todos los elementos esenciales para llevar a cabo la elaboración de cuentos, que además, está estructurada de tal manera que permita al alumnado seguir un proceso de elaboración de ideas y contenidos encaminados a la adquisición de la competencia en producción de textos.

Se realiza una primera lectura de todos los apartados de la ficha y posteriormente, el alumnado trabaja de forma individual en su propio proceso de planificación del cuento.

- Sesión 5. Trabajo de la técnica: elaboración del primer borrador

El alumnado elabora el primer borrador fuera del aula durante un fin de semana. Antes de este trabajo de la técnica, la docente indica al alumnado la importancia de seguir el orden establecido en la ficha 4 y de incorporar toda la información recogida también en esta ficha.

- Sesión 6. Evaluación: evaluación conjunta

La evaluación se realiza de forma individual con cada uno de los alumnos y alumnas tras la lectura y realización de aportaciones al primer borrador por parte de la docente y del profesor de Lengua.

Esta forma de evaluación permite observar el nivel de competencia adquirida por cada uno de los alumnos, no solamente en cuanto a

contenidos, sino también en cuanto al proceso seguido para la producción escrita y la comprensión del mismo.

Como se explicará a continuación se trata de una evaluación conjunta donde se prioriza el proceso de aprendizaje y de elaboración, además del contenido mismo del cuento.

2.5. EVALUACIÓN

La secuencia didáctica finaliza con la producción de un cuento que será evaluado y tenido en cuenta para la calificación en el área de Lengua Castellana.

El docente y el alumnado tienen un papel activo en el proceso de evaluación. Se utilizarán como referencia los criterios de evaluación establecidos en las Pruebas Diagnósticas de Gobierno de Navarra para 4º de Educación Primaria. A partir de estos criterios, el docente elabora una plantilla que sirve como guía para los diferentes momentos de evaluación.

En esta secuencia didáctica, el alumnado toma un papel principal en su propia evaluación. Para ello, y siguiendo a Dolz (2009), el alumnado llevará a cabo las siguientes acciones (de forma autónoma y/o junto al docente):

- **Releerse:**
Releerse implica que anteriormente se ha redactado un texto, así que el punto de partida es una primera producción. Para que esta lectura tenga un sentido, el docente deberá dar pautas para ello. Se trabajarán en clase algunos aspectos del texto a los que hay que atender, y se pedirá al alumnado que relea su texto para detectar la presencia o ausencia de estos elementos.
- **Revisar el texto de manera crítica**
Implica ser capaz de detectar los propios errores y de encontrar una solución a los mismos. En ocasiones resulta complicado autoevaluarse por el miedo a ser reprendido por el error, vergüenza ante las comparaciones con otros compañeros y compañeras, etc. Será importante generar contextos en los que el error sea visto como algo positivo, desde lo que mejorar y buscar respuestas.

Para este proceso se utilizará la plantilla de corrección elaborada a partir de los criterios de evaluación de las Pruebas Diagnósticas de Gobierno de Navarra (Anexo 4)

- **Reescribirse**

La finalidad última de la revisión es la reescritura. Reescribir implica elaborar un texto completo que responda a las características del tipo textual escogido.

Cuando el alumnado elabora el producto final ha conseguido su objetivo y esto es un elemento motivador importante.

Será importante escribir y reescribir tantas veces como sea necesario, pero sin llegar a saturar al alumnado buscando el texto perfecto.

La reescritura ha de estar sustentada en unas pautas claras que ayuden a la producción. Contar con estas pautas ayuda al alumnado a guiar su producción y a autoevaluarse. También hace que se comprendan las indicaciones del docente y que se entienda la evaluación final que se hace de su texto.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo el planteamiento expuesto en la introducción y tomando la práctica reflexiva como eje conductor de este trabajo, las preguntas de investigación que surgen en este proyecto son:

1. ¿Cómo evoluciona la frecuencia y calidad de los gestos didácticos a lo largo de la evolución dinámica de la secuencia didáctica?
2. ¿Qué incidencia tienen en el establecimiento del contrato didáctico?

Para dar respuesta a estas cuestiones se seguirá la línea metodológica expuesta a continuación.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla en el marco del Grado de Maestro en Educación Primaria siendo el proyecto final de dicho grado.

Parte de un cuestionamiento acerca de la práctica docente y de la necesidad de incorporar la práctica reflexiva como elemento esencial para la observación, análisis y reflexión acerca de lo que sucede en el aula.

La investigación comienza con la elaboración de un marco teórico y definición de los conceptos principales sobre la Teoría de acción didáctica, paradigma que sustentará el posterior análisis de la práctica didáctica.

En base a los supuestos teóricos anteriormente citados, se elabora una secuencia didáctica cuyo objetivo final es el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la producción de textos narrativos (cuentos).

La elaboración de esta secuencia didáctica se realiza en colaboración con el profesor titular de Lengua Castellana y Literatura quien supervisa el enfoque pedagógico, contenidos, objetivos y metodología de dicha programación; siendo la tarea didáctica fundamental la producción escrita de un texto narrativo (cuento) en el marco de la celebración del Día Internacional del Libro.

La puesta en marcha de la acción didáctica se produce en dos aulas de cuarto curso de Educación Primaria durante dos semanas, a lo largo de seis sesiones de 45 minutos con cada una de las clases (4º A y 4º B). Las actividades se repiten con ambos grupos el mismo día. Se decide grabar ambas sesiones (a pesar de que los contenidos, actividades y objetivos son iguales) ya que las características de ambos grupos difieren y resulta de gran interés observar los gestos didácticos de la docente en ambas situaciones; así como la evolución del contrato didáctico y del posicionamiento que toma el alumnado de ambos grupos desarrollando actividades paralelas.

Las sesiones de clase son grabadas, siendo estas grabaciones el soporte que permite después realizar el análisis. La visualización de las grabaciones se produce durante la evolución dinámica por lo que se pueden realizar ajustes en las estrategias didácticas entre unas sesiones y otras.

Tras la finalización de la secuencia didáctica, se realizan sucesivas visualizaciones de las sesiones con el objetivo de analizar secuenciadamente los gestos didácticos de la docente a lo largo de las diferentes sesiones de la secuencia didáctica así como el posicionamiento del alumnado frente a la tarea y frente a su propio proceso de aprendizaje.

Una vez analizada la información, se extraen las conclusiones principales que son presentadas en este trabajo fin de grado y se detectan posibles líneas de investigación para ser exploradas en futuras investigaciones.

5. ANÁLISIS DE LOS GESTOS DIDÁCTICOS

El análisis de los gestos didácticos se lleva a cabo en la fase de evolución dinámica que es aquella donde se pone en marcha el juego didáctico, es decir, donde se producen los procesos de enseñanza – aprendizaje en el contexto del aula.

La acción didáctica se desarrolla mediante la interrelación entre el docente, el alumnado y el objeto de estudio. En esta investigación se analizará la evolución dinámica de la dimensión relativa al docente y al alumnado, dejando el análisis del objeto de estudio como una posible vía de investigación posterior que no puede ser abordada en este trabajo fin de grado.

Analizar la evolución dinámica supone tener en cuenta infinidad de elementos, factores y transacciones que se producen durante la sesión en el aula, que se proyectan fuera de la misma y se generan a partir de experiencias, conocimientos y actitudes que surgen en contextos también externos al aula.

En esta investigación se analiza la evolución en la frecuencia y calidad de los gestos didácticos a lo largo de la puesta en marcha de la secuencia didáctica, así como la incidencia en el establecimiento del contrato didáctico (atendiendo a la dimensión del docente y del alumnado, como se ha señalado anteriormente).

Para llevarlo a cabo se analizan los gestos didácticos según la clasificación de Schneuwly (2009): puesta en marcha del dispositivo didáctico, regulación, institucionalización y creación de la memoria didáctica; incorporando el análisis de la devolución, gesto didáctico definido por Sensevy (2007) y que se incluye como una forma de regulación de las relaciones que se generan en el aula.

Los gestos didácticos se analizan a lo largo de seis sesiones que coinciden la organización didáctica establecida por Chevallard (1991): momento del primer encuentro, momento exploratorio, momento tecnológico – teórico, momento de la institucionalización, trabajo de la técnica y evaluación.

Las técnicas didácticas se analizan según la triplete establecida por Chevallard (1985). Las técnicas mesogenéticas se ponen en marcha para modificar, cuando es preciso, el medio de la situación. Las topogenéticas, por su parte, se activan para organizar o reorganizar el reparto de responsabilidades entre

docente y alumnado y se recurrirá a técnicas cronogenéticas para ajustar el tiempo didáctico.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica se produce una evolución en la frecuencia y calidad de los gestos didácticos. Se analizarán los gestos didácticos de puesta en marcha del dispositivo didáctico, regulación, institucionalización y creación de la memoria didáctica.

Se atenderá a la presencia de estos gestos a lo largo de las sesiones, analizando el contenido de las mismas y su frecuencia a lo largo de la evolución dinámica de la secuencia didáctica.

La presentación en orden cronológico permite analizar la evolución en frecuencia y calidad de los gestos mencionados anteriormente.

5.1. PUESTA EN MARCHA DEL DISPOSITIVO DIDÁCTICO

Siguiendo a Schnewly (2009), la puesta en marcha del dispositivo didáctico se define como el conjunto de instrumentos y herramientas que activa el docente para presentar el objeto didáctico en el aula.

Durante las sesiones 1 y 2 se produce la aproximación al objeto de estudio así como la activación de ideas y conocimientos previos del alumnado. En estas sesiones de contextualización, motivación por la tarea didáctica y aproximación conceptual, se observan principalmente los gestos didácticos de puesta en marcha del dispositivo didáctico y regulación.

La secuencia didáctica se activa mediante la definición de la cuestión generadora de la acción didáctica.

- *Docente: Vamos a comenzar con el tema del cuento. Seguramente, tendréis muchos conocimientos sobre los cuentos, incluso sabréis algunas cosas de las que no sois conscientes. Este tema lo vamos a trabajar en el marco del Día del Libro que celebraremos el 23 de abril.*

En esta intervención, la docente emite una consigna que define la tarea didáctica final, pero además, añade a su discurso una formulación que busca la motivación del alumnado por la tarea y su implicación inicial. Tras la definición de la cuestión generadora de la acción didáctica, continúa con la definición de la relación del alumnado con el medio: contrato didáctico

- *D: Como sabéis, el año pasado cada alumno y alumna escribió un pequeño cuento en 3º. Este año, estáis en un curso superior y el objetivo de estas sesiones es que seáis capaces de poner por escrito todas las buenas ideas que tenéis y que publicéis los cuentos que queráis escribir y que estén bien escritos para que otros alumnos y alumnas los puedan leer.*

En esta intervención se observa cómo la puesta en marcha del dispositivo didáctico se acompaña con un gesto de regulación, en concreto, de devolución de la responsabilidad sobre la tarea al alumnado. Se le atribuye una tarea pero además, una serie de conocimientos y capacidades que le permiten desempeñarla de forma adecuada. Esta expectativa que se genera en el alumnado sirve como elemento motivador para poner en marcha la acción didáctica.

En dos momentos diferentes, la docente define el dispositivo didáctico mediante una consigna que orienta la tarea a realizar:

- *D: Para comprobar si es una leyenda u otro tipo de texto, lo leeremos en voz alta prestando atención para detectar posibles pistas que nos den la solución.*
- *D: Os voy a repartir la adaptación de Patxi Irurzun de la Leyenda de “El Dragón de Aralar” para que la leáis en casa. Sé que después del encuentro literario con el autor, a muchos de vosotros y vosotras se os despertó el interés por sus cuentos, libros, leyendas... Por eso, durante este fin de semana leeréis esta leyenda que después trabajaremos en clase. Quiero que además de divertirnos con la lectura, estéis muy atentos y atentas al leer. Quizás podéis leerla una primera vez en un rato de ocio, pero después, quiero que la leáis buscando todos los elementos que hemos comentado en clase que están presentes en los cuentos y otros textos narrativos. El próximo lunes trabajaremos sobre estos elementos propios de los cuentos en clase, así que...estad atentos, buscad bien y el lunes comentaremos cuántos hemos sido capaces de encontrar. Seguro que son muchos...porque ya sabéis mucho sobre los cuentos.*

En ambos discursos se introducen elementos que guían la acción del alumnado y que podrían ser considerados gestos de devolución, ya que la tarea didáctica se define de tal manera que requiere la implicación del alumnado durante el proceso de lectura para la identificación de elementos que serán después necesarios para la resolución de la tarea didáctica.

La docente, desde las primeras sesiones, trata de motivar al alumnado para identificar, reflexionar y compartir cuestiones relevantes acerca del objeto didáctico, haciendo que asuma un papel central en el proceso de aprendizaje.

En sesiones posteriores, la puesta en marcha del dispositivo didáctico está presente, siendo las intervenciones de menor extensión. Todavía en la sesión 3 es preponderante el papel de la docente en la puesta en marcha del dispositivo, dando instrucciones relativamente extensas sobre la tarea a realizar.

En esta sesión, cabe destacar la necesidad de ajustar el dispositivo didáctico por un factor contextual que la docente no había tenido en cuenta a la hora de planificar la sesión. Una parte del alumnado (3 alumnos) acude a la sesión sin haber leído la leyenda, por lo que la puesta en marcha del dispositivo tiene que posponerse y el medio se ve modificado por este hecho.

Topogenéticamente, se redistribuye al alumnado, de tal manera que los tres alumnos que no han leído la leyenda se sienten junto a compañeros o compañeras que sí que la han trabajado. Cronogenéticamente, se pospone el inicio de la actividad, dando al grupo cinco minutos para comentar en parejas el argumento de la leyenda, los elementos que han identificado o las cuestiones problemáticas que han encontrado en su lectura. Tras este ajuste y redefinición del dispositivo didáctico, la docente lanza la consigna que da lugar al inicio de la actividad programada.

- *D: Una vez leída o escuchada la leyenda, vamos a utilizar las siguientes fichas (se reparten las fichas 2 y 3²) para comprobar si realmente, hemos sido capaces de encontrar los elementos esenciales de la leyenda, que nos ayudarán a la hora de escribir nuestro cuento.*

Una vez repartidas las fichas, iremos respondiendo por turnos a las preguntas. Todos y todas tendréis oportunidad de participar y de

² Anexos 1 y 2

comentar vuestras opiniones al resto de compañeros. Es importante respetar los turnos de palabra para que, tanto el resto de compañeros como yo, podamos escuchar todas las interesantes aportaciones que hagáis. ¿De acuerdo?

En este momento, se incorpora un elemento que apoya la construcción del aprendizaje y que guía el análisis del texto leído en casa.

La docente lanza hipótesis y pone de manifiesto altas expectativas sobre sus conocimientos y capacidad para dar respuesta a la cuestión problemática. En el aula, se observa cómo el alumnado comprende la tarea y tiene disposición para participar en el turno de palabra por lo que la motivación observada se puede calificar como alta.

Se observa una progresión en la longitud de la intervención de la docente a la hora de lanzar las consignas a partir de la Sesión 4. El alumnado se involucra en el juego didáctico y asume un papel protagonista por lo que a partir de esta sesión, se posiciona como agente activo con capacidad para tomar decisiones sobre el trabajo, ya que conoce las pautas y las reglas que lo han ido guiando en las sesiones anteriores y prevé que se van a reproducir en las siguientes. En este sentido se constata que ambos agentes comparten un contrato didáctico, entendido en la línea de lo planteado por Sensevy (2007), como “regla de decodificación de la actividad didáctica”. Este contrato implica una información compartida por ambos actores intervinientes en la acción didáctica y enmarca las expectativas recíprocas entre docente y alumnado; así como de las normas explícitas e implícitas que subyacen en las transacciones. Por lo tanto, cuando en la sesión 4 la docente reparte una ficha al alumnado surge un diálogo espontáneo entre algunos alumnos y alumnas. La docente, conscientemente, deja que el diálogo se desarrolle, interviniendo solamente cuando hay una demanda común de claridad sobre la tarea y la demanda cognitiva. De esta forma se capta la atención del alumnado en un momento en el que es esencial el papel de la docente ya que en esta sesión es el momento de la institucionalización.

- *J: Vamos a hacer ahora esta ficha, ¿verdad? Ayer se nos olvidaba todo el rato decir quiénes eran los personajes y por eso, en esta ficha están los primeros, ¿no?*

- *S: Es que es como lo que hicimos ayer y el viernes, pero ordenado. Seguro que hay que hacer con la leyenda de “El Dragón de Aralar”...*
- *M: ¿Otra vez?*
- *N: No, nos la tenemos que inventar nosotros porque pone ¿quién va a ser el personaje principal?, ¿qué va a pasar?...*

(Silencio)

- *J: Entonces... ¿qué vamos a hacer?*
- *D: Como bien habéis dicho, vais a trabajar sobre esta ficha. Quiero que la leáis atentamente de forma individual. En esta ficha se recogen todos los elementos esenciales del cuento: estructura, organización de la información, conectores, personajes y su descripción, contextualización, etc. Vais a empezar a construir vuestro propio cuento y esta ficha es el guión que debéis seguir para que ninguno de los elementos importantes quede de lado. ¿Entendido? Tenéis toda la sesión para terminar la ficha y si alguien necesita más tiempo, podrá utilizar la sesión de comprensión lectora que tenemos después del recreo.*

El alumnado plantea una hipótesis que es validada por la docente. Se incorpora más información pero la consigna es sencilla y no requiere aclaraciones posteriores.

La sesión de trabajo de la técnica, está condicionada por la incorporación de un soporte de apoyo que debe ser tenido en cuenta a la hora de la elaboración del primer borrador y que será esencial en la sesión 6: evaluación.

La docente elabora una plantilla de evaluación³ a partir de los criterios de evaluación establecidos en las Pruebas Diagnósticas de Gobierno de Navarra. Esta plantilla tiene repercusión en la puesta en marcha del dispositivo didáctico ya que el objeto didáctico se presenta como aquello que se ajusta, en la medida de lo posible, a lo establecido en dicha plantilla.

La consigna de la docente es la siguiente:

- *D: Os voy a repartir la plantilla con la que corregiremos los borradores. Quiero que la leáis con atención porque es un resumen de todo lo que*

³ Ver anexo 4

hemos hablado y a la vez, os ayudará para escribir lo que queréis escribir. La hemos preparado según los criterios de las Pruebas Diagnósticas de Gobierno de Navarra. Lo importante es que la tengáis cerca para que os oriente al escribir, pero no es una ficha para rellenar. Primero haced el borrador y después, miráis la plantilla de corrección para ver si os puede ayudar a mejorar algún aspecto: presentación, ortografía, coherencia, etc. ¿De acuerdo?

La consigna se da de manera breve y clara.

Se trataría también de una estrategia de devolución ya que se produce un trasvase de la responsabilidad hacia el alumnado.

La frecuencia y calidad de las intervenciones en la puesta en marcha de la secuencia didáctica pone de manifiesto una evolución a nivel mesogenético. En un momento inicial se presenta y describe un contexto, enunciando la cuestión problemática: producción de un texto que se ajuste a unos criterios establecidos. Tanto el contexto como las tareas didácticas requieren ser definidas y redefinidas con mayor profundidad que en momentos posteriores. El desafío se presenta ante el alumnado y se establecen las normas del juego didáctico que se va a desarrollar durante las siguientes sesiones. Éstas se plantean de forma general y se van concretando a lo largo de las sesiones, siendo el objetivo final compartido tanto por el docente como por el alumnado. En las sesiones finales se observa cómo el medio es compartido por docente y alumnado y la puesta en marcha de la tarea didáctica se produce de forma más ágil debido a que ambos comparten un repertorio de expectativas y responsabilidades atribuidas a sí mismos y al otro que permiten el desarrollo de las sesiones de forma fluida.

A nivel global, a lo largo de las seis sesiones, topogenéticamente se produce un cambio en el posicionamiento de la docente a la hora de la puesta en marcha del dispositivo didáctico. Inicialmente se observa una fusión entre docente – alumnado. La docente se incluye en el mismo grupo que el alumnado utilizando la primera persona del plural. Se produce una ruptura de la asimetría de la relación didáctica y docente – alumnado y se genera una organización cooperativa de la actividad.

– *D: Vamos a comenzar con el tema del cuento. (Sesión 1)*

- *D: Para comprobar si es una leyenda u otro tipo de texto, lo leeremos en voz alta prestando atención para detectar posibles pistas que nos den la solución. (Sesión 2)*

La docente utiliza la primera persona del plural y se incluye como agente activo en resolución de la tarea didáctica.

En un momento posterior, se produce una división de esta relación cooperativa y la docente toma un posicionamiento diferente, separándose del grupo y asumiendo su responsabilidad en la gestión del aula.

Esta ruptura se produce durante las sesiones, cuando su rol se ve modificado. Se observa claramente y se analizará en la Institucionalización, ya que la docente utiliza la primera persona del singular cuando institucionaliza.

En relación a la puesta en marcha del dispositivo didáctico, esta división se puede observar, por ejemplo, en la consigna utilizada en la Sesión 4 para iniciar la actividad:

- *D: Como bien habéis dicho, vais a trabajar sobre esta ficha.*

En este caso, la docente ya no ocupa un espacio compartido con el alumnado sino que disocia los posicionamientos de ambos y otorga al alumnado una tarea a resolver de forma autónoma en la que la docente no participa.

En este sentido, cabe destacar que las herramientas de puesta en marcha del dispositivo didáctico están estrechamente ligadas a otro tipo de gestos didácticos, los de regulación. El posicionamiento de la docente frente al proceso de enseñanza – aprendizaje condiciona la forma en la que se presentan los contenidos y en la que se posiciona al alumnado frente a la tarea. En esta secuencia didáctica se busca un aprendizaje significativo a partir de la asunción progresiva de la responsabilidad por parte del alumnado y esto se traduce en la producción de una serie de gestos didácticos encaminados a la consecución de este fin como se ha podido observar en este apartado y como se podrá analizar en el siguiente.

5.2. REGULACIÓN

Siguiendo a Schneuwly (2009) la regulación se concibe como aquellas acciones emprendidas para transformar las representaciones del alumnado respecto al objeto de estudio.

En esta investigación se analizan por separado los gestos de regulación y los de regulación, considerados una forma de regulación que merece un apartado específico por ser esenciales en la evolución dinámica de la secuencia didáctica.

En la sesión 1, las estrategias de regulación van dirigidas a focalizar la atención del alumnado sobre el objeto de estudio. En la siguiente intervención se puede observar cómo además de definir la tarea didáctica, la docente atribuye al alumnado capacidad para la resolución de dicha tarea.

- *D: Este año, estáis en un curso superior y el objetivo de estas sesiones es que seáis capaces de poner por escrito todas las buenas ideas que tenéis y que publicuéis los cuentos que queráis escribir y que estén bien escritos para que otros alumnos y alumnas los puedan leer.*

Parte de la base de que el alumnado tiene buenas ideas y será capaz de plasmarlas de forma adecuada en sus cuentos para que sean leídos por otros alumnos y alumnas y esto posiciona al alumnado en una actitud positiva frente a la tarea ya que se presenta como algo que será capaz de resolver.

Durante la sesión 2: momento exploratorio, se amplía el enfoque sobre el objeto de estudio, diversificando el tipo de ideas y conocimientos que tiene el alumnado sobre el mismo.

La docente presenta el género textual en contraposición a otros también conocidos por el alumnado como es el caso de la noticia:

- *D: I. ¿qué te ha hecho pensar que es un cuento?*
- *I: La forma en la que está escrito. Que es una historia de un personaje y tiene aventuras y al final soluciona un problema.*
- *D: Entonces puede ser una noticia, porque una noticia también tiene un protagonista, cuenta una historia y finalmente, explica cómo se resolvió la cuestión o qué consecuencias tuvo.*
- *I: No. No puede ser una noticia porque no habla de la realidad. Es un cuento y tiene introducción, nudo y desenlace.*

Se pretende que el alumnado transforme su representación sobre el cuento y entienda las similitudes y diferencias que presenta con otro tipo de textos.

Durante la sesión 3, cronogenéticamente se produce una ruptura de la línea temporal programada con la incorporación de una reflexión acerca del contenido de la leyenda.

- *¿Qué os parece la actitud y la decisión de Teodosio?*

(Muchas manos levantadas)

- *D: L. ¿qué puedes decirnos?*
- *L: Pues que hace las cosas sin pensar y lo primero que se le ocurre, eso es lo que hace porque está loco.*

-
- *¿Podría haber actuado de otra manera, entonces?*

A través de preguntas, la docente incorpora una reflexión que se construye a partir de las opiniones escuchadas en el aula y que el alumnado comparte de forma generalizada:

- *D: Pensar sobre lo que nos pasa y pensar tranquilamente, pedir consejo, hablar primero con las personas antes de culparlas de lo que han hecho o incluso de lo que no han hecho, tratar de entenderles... nos puede ayudar a no sufrir lo que sufrió Teodosio que acabó matando a sus padres por actuar sin recapacitar. No vais a matar a vuestros padres, esto es una metáfora. Pero podéis perder un amigo, mostraros ante los demás como personas violentas, poco racionales, impulsivas y sobre todo, sufrir consecuencias que no os merecéis.*

Como puede observarse, la docente toma la decisión de interrumpir la progresión en la presentación de los contenidos y prioriza un debate sobre una cuestión transversal: la forma en la que las personas afrontan los conflictos que surgen en su vida. Se considera esencial incorporar este tipo de cuestiones en el aula con un alumnado que tiene capacidad para empatizar con el objetivo de plantear alternativas de resolución de conflictos que pueden ser trasladadas a su vida cotidiana.

Este elemento, en principio, se considera una ruptura en la cronogénesis; sin embargo, en un análisis posterior se concluye que supone una oportunidad para trabajar también la dimensión emocional y crítica que los cuentos permiten

comunicar. Por lo tanto, sería una estrategia de regulación en la medida que la tarea incorpora una dimensión más que tiene que ver con el sentido crítico de los textos escritos.

En las sesiones individuales de evaluación con el alumnado se observa cómo el alumnado tiende a demandar una respuesta de la docente. A pesar de que su grado de responsabilidad y autonomía en la elaboración del cuento y en la propia evaluación son elevados, se pone de manifiesto una trayectoria escolar en la que las respuestas son únicas y son manejadas por un docente con quien el alumno mantiene una relación asimétrica.

Los gestos de regulación van encaminados a reconfigurar el contrato didáctico resituando al alumnado en su papel como protagonista de su propio aprendizaje y como responsable de su producción escrita y de la búsqueda de estrategias ganadoras.

– *D: Entonces, ¿estás conforme con la forma en la que presentas al protagonista?*

– *J: No...*

(Silencio.. J. mira a la docente esperando una respuesta que no obtiene)

– *J: Entonces... ¿cómo lo pongo?*

– *D: Yo no puedo saber cómo quieres presentar a tu protagonista. Quien mejor lo conoce, eres tú.*

(J. se ríe)

– *J: Ya...pero puedes decirme cómo está bien y lo escribo.*

– *D: Entonces deja de ser tu cuento y se convierte en nuestro cuento y ese no es el objetivo.*

– *J: Claro. Voy a pensar cómo describirlo y lo voy a escribir para ver si queda bien. ¿Vale?*

– *D: De acuerdo.*

El objeto de estudio se presenta como un elemento compartido por ambas partes pero que no está definido ni puede ser concretado por la docente, ya que esto supondría anular los procesos de pensamiento y razonamiento del alumno. La regulación sirve para mantener al alumnado en una posición activa de búsqueda de respuestas poniendo en marcha sus propias estrategias de pensamiento.

5.3. DEVOLUCIÓN

Una de las estrategias de regulación, presente en la evolución dinámica de esta secuencia didáctica es la devolución. Tomando como referencia a Masgrau y Falgàs (2013), a través de la devolución el docente establece el traspaso necesario de la responsabilidad al alumnado a lo largo de las actividades didácticas.

Durante la sesión 2, las ideas y conocimientos previos del alumnado acerca de la estructura, contenido, elementos formales, etc. del cuento, se exploran mediante un intercambio de información en el que la docente lanza una serie de preguntas que son respondidas por el alumnado. Es decir, la regulación es utilizada para avanzar en la definición del género textual:

– D: *¿Alguna otra idea?*

... (no hay respuesta)

– D: *¿Puede ser una noticia?*

– Alumnado: ¡No!

– D: *¿Por qué consideráis que es un cuento?*

(Levantando la mano)

– D: I. *¿qué te ha hecho pensar que es un cuento?*

En estas tres intervenciones, la docente traslada al alumnado la responsabilidad de definir el género textual que es el eje central de la secuencia didáctica.

Cabe destacar que en la primera intervención, la pregunta que lanza la docente condiciona claramente la respuesta que va a obtener. Se trata pues, de una pregunta cerrada que genera la respuesta esperada y no da lugar a la elaboración del pensamiento del alumnado.

En las siguientes intervenciones de devolución, la formulación de las preguntas requiere en el alumnado una demanda cognitiva mayor y una elaboración de la información que maneja.

Durante la sesión 3 la docente no facilita al alumnado pautas o estrategias de resolución de la tarea y se observa cómo los gestos de devolución son claves para avanzar en la presentación del contenido científicamente válido; siendo el

alumnado quien va haciendo avanzar la construcción de los conocimientos mediante intervenciones provocadas por preguntas de devolución:

- *D: A. ¿quién aparece en la primera escena?*

- *D: A ver, J., ¿qué nos puedes decir sobre los personajes?*

- *D: S. ¿qué opinas?, ¿se entiende bien lo que sucede en esa escena?, ¿por qué?*

El alumnado va construyendo su discurso acerca de los elementos del cuento. En la sesión 4: momento de la institucionalización, la progresión de los aprendizajes se hace evidente y la docente utiliza preguntas de devolución que buscan concretar al máximo los contenidos conceptuales y procedimentales necesarios para la elaboración de las producciones escritas.

- *D: M., me gustaría que pensaras qué papel tienen esas otras personas y si pueden considerarse personajes aunque no sean el personaje protagonista.*

Se devuelve la información para concretar la definición de “personaje” sin dar la respuesta, pero motivándola de tal manera que el alumno sea capaz de reconocer su propio error y de reelaborar la información con el objetivo de identificar personajes secundarios.

Lo mismo sucede, por ejemplo, con la necesidad de presentar la historia de forma coherente.

- *D: T. ¿puedes volver a leer tu historia en voz baja y tratar de escribirla de tal manera que entendamos mejor cómo suceden los hechos?*

La pregunta de devolución va encaminada a que el alumno asuma la responsabilidad de rehacer su historia. Se transmite la importancia de la coherencia en los textos planteando que existe una alternativa mejor para reorganizar la información y transmitirla de forma más organizada.

Es interesante también analizar cómo la docente otorga al alumno un tiempo para reflexionar sobre su primera respuesta, modificando su comportamiento y permitiendo la producción de una estrategia relevante para la resolución del problema didáctico.

- *D: ¿Qué habéis aprendido durante las sesiones de trabajo del cuento?*
- *M: Mmm...nada...*
- *D: ¿Nada? Mira tu ficha (la tiene encima de la mesa). Yo veo muchas cosas interesantes en la ficha y las has escrito tú. Así que estoy segura de que has aprendido muchas cosas. Piénsalo y cuando acabemos el turno, vuelvo a preguntarte.*

Tras el turno del resto de compañeros y compañeras se retoma el diálogo con el alumno M.

- *D: M. ¿has pensado algo que has aprendido?*
- *M: Sí, que la historia la cuenta todo el rato la misma persona porque si cambiamos de persona, es un lío.*
- *D: ¿Qué quieres decir? ¿Estás hablando del narrador?*
- *M: Sí, eso. Que el narrador es de la historia o de fuera y se cuenta en tercera persona.*

Se incorpora una técnica cronogenética que permite modificar el desarrollo lineal de la sesión y retomar una respuesta en un momento posterior. La respuesta de este alumno está condicionada por información que ha escuchado procedente de las respuestas de sus compañeros y compañeras y en un segundo turno de palabra es capaz de elaborar una respuesta.

En cuanto a la devolución que realiza la docente, se puede considerar que introduce una pregunta que puede dar lugar a lo que Sensevy (2007) denomina Efecto Jourdain. Con la pregunta y la posterior respuesta del alumno, el docente atribuye a la respuesta del alumno un procesamiento que en realidad, quizás no se ha producido.

Cuando la docente pregunta: “*¿Estás hablando del narrador?*” lo que hace es dar la respuesta al alumno que automáticamente responde de forma positiva ya que deduce que la docente le está dando la respuesta científicamente aceptable. Con este tipo de intervenciones no se garantiza el aprendizaje del alumnado y deberán evitarse en la medida de lo posible.

Cabe destacar que a lo largo de esta sesión las intervenciones de la docente son reducidas y el propio alumnado guía la conversación y es capaz de poner de manifiesto las cuestiones esenciales que se tenían programadas para abordar en dicha sesión.

Los ejemplos anteriores son una muestra de que el trasvase de la responsabilidad es patente y el alumnado muestra una actitud diferente a la observada durante las primeras sesiones.

En la puesta en marcha de la técnica se observa otro punto de inflexión en la evolución dinámica de la secuencia didáctica que se genera cuando el alumnado se enfrenta a la tarea de realizar la primera producción escrita, la elabora y la lleva al aula. Como se ha señalado anteriormente, cuenta con una plantilla que guía la producción y que además, deberá guiar su propia auto-evaluación. El hecho de contar con esta herramienta hace que el alumnado se apropie de la tarea y llegue después al aula con un repertorio de conocimientos que es capaz de expresar, argumentar y trasladar al resto del alumnado y a la docente.

En la sesión 6 los gestos didácticos de devolución son un reflejo del concepto de evaluación incorporado a la secuencia didáctica. La evaluación se concibe como un proceso en el que el alumnado tiene un papel principal. Siguiendo a Dolz (2009), el alumnado deberá llevar a cabo las siguientes acciones: releerse, revisar el texto de manera crítica y reescribirse.

Las intervenciones de la docente van en esta línea como puede comprobarse en las siguientes transcripciones:

– *D: Vale... Como ves, te he subrayado algunos verbos. ¿Por qué crees que los tienes subrayados?*

– *D: Quiero que leas la historia entera en voz alta y que pienses si la puedo entender bien o no.*

Ambos mensajes permiten al alumnado centrar la atención sobre elementos puntuales del texto para leerlos de forma crítica. La docente no da una respuesta sino que busca que sean los propios alumnos quienes la construyan. En algunas ocasiones, este objetivo (que el alumno sea capaz de encontrar estrategias ganadoras de forma autónoma) no se consigue:

– *D: Como ves, hay varias palabras que tienen un círculo alrededor.*

– *B: Sí, ya veo que están repetidas un montón de veces.*

– *D: ¿Y qué vas a hacer?*

– *B: Voy a intentar decirlo de otra manera, con sinónimos o con otras frases.*

La docente destaca un elemento que requiere una revisión y posteriormente, lanza una pregunta que condiciona la respuesta de la alumna. En este caso, la pregunta de devolución exige una respuesta y la movilización de una estrategia diferente a la utilizada en el borrador. Esta intervención es positiva en la medida que el alumnado encuentra una respuesta diferente a lo que hizo en un momento anterior sin embargo, es una pregunta cerrada que requiere una respuesta. La alumna recibe el mensaje claro de que tiene que hacer algo, cuando habría sido más adecuado esperar a la elaboración de una respuesta (si la alumna estaba en disposición de hacerlo) o esperar a la ausencia de respuesta porque de esta manera, se podía haber comprobado si la alumna contaba con una estrategia propia para reescribirse.

En otra de las sesiones individuales de evaluación se genera la siguiente situación:

(S. coge su borrador con las anotaciones de la docente, las lee y tras unos segundos comienza a hablar)

– *S: ¿Esto por qué me lo has subrayado? Yo creo que está bien: “los superhéroes se van a casa y entonces se fueron a dormir”*

(Silencio)

– *S: Me has marcado los verbos, entonces... vale... sí, es verdad, uno está en presente y otro en pasado...lo voy a cambiar.*

En esta intervención, la docente decide mantenerse en silencio porque presupone que el alumno será capaz de llegar a la conclusión él solo mediante la reflexión sobre la propia corrección. Tras la primera intervención en la que el alumno defiende su producción, se deja un silencio que sirve como respuesta pero que no ahonda en la corrección de la docente sino que permite al alumno volver a reflexionar sobre su texto. En este caso, el gesto de devolución se materializa mediante la ausencia de mensaje verbal y la creación de un espacio de reflexión que sí que permite constatar que se ha adquirido el conocimiento y la competencia necesaria para la producción del texto.

A nivel general, se observa una evolución en las técnicas topogenéticas conforme se produce el trasvase de responsabilidad de la docente hacia el alumnado.

5.4. INSTITUCIONALIZACIÓN

La institucionalización supone la compilación de los saberes científicamente válidos y su presentación al alumnado.

Durante la evolución dinámica de la secuencia didáctica se producen diferentes intervenciones orientadas a la institucionalización mediante recapitulaciones, contra-argumentación, paráfrasis o repetición de información anteriormente trabajada.

En la sesión 1 se produce el primer encuentro con el objeto didáctico. Esta sesión precede a la segunda en la que se exploran las ideas y conocimientos previos del alumnado. En la segunda sesión los gestos de institucionalización son esenciales ya que permiten sentar las bases de la construcción del aprendizaje posterior.

Se genera un diálogo en el grupo de aula en el que el alumnado expone de forma oral aquellas ideas que tiene acerca del objeto de estudio. Tras las intervenciones del alumnado, al final de la sesión, la docente institucionaliza a modo de conclusión para que este sea el último mensaje a modo de recapitulación y conclusión de lo abordado durante las dos sesiones anteriores.

- *D: Interesante. I. ha identificado las 3 partes de un cuento: introducción o presentación, nudo o desarrollo y desenlace. Es imprescindible que nuestros cuentos tengan estas tres partes bien diferenciadas.*

(La D. se acerca a la pizarra y escribe las 3 partes haciendo 3 recuadros, explicando cada uno de ellos mediante preguntas al alumnado. Además, se añade un elemento más al final con letra minúscula: La fórmula final.)

- *D: Lo pongo más pequeño porque si no, podríamos confundirlo. No es una parte del cuento pero suele estar presente. En vuestros cuentos incluiréis una Fórmula inicial y otro elemento esencial: el título.*

(Se escribe esta palabra en la parte superior de la pizarra)

Es importante que no se os olvide ya que todos los cuentos tienen un título que nos avanza lo que vamos a leer posteriormente.

En la primera intervención el alumnado recibe un mensaje claro y conciso, que además se apoya utilizando la pizarra como herramienta. La información se recoge de manera escrita para que aquel alumnado cuyo aprendizaje se

favorece a través de la memoria visual, tenga la oportunidad de observarlo (y si desea anotarlo) con el objetivo de afianzarlo.

En la segunda intervención se añaden dos elementos que no han sido abordados en la sesión, pero que se consideran imprescindibles para la producción de textos. En este sentido cabe destacar que se incluyen de forma unilateral por parte de la docente y que no han sido previamente abordados ni trabajados durante las sesiones por lo que se prevé que sea necesario volver a rescatarlos en sesiones posteriores para su correcta incorporación a los esquemas de pensamiento y producción por parte del alumnado.

Tras la visualización de la grabación de esta sesión, se observa cómo hay parte del alumnado que toma nota de los contenidos que han sido institucionalizados mediante su recogida en la pizarra pero hay otra parte del alumnado que no lo hace, siendo probable que el primer grupo integre en mayor medida lo abordado en la sesión que el segundo. Se produce pues un ajuste en la institucionalización y a partir de ese momento se utilizan soportes escritos que se reparten al alumnado para recoger los conceptos que son imprescindibles para avanzar en la generación de conocimientos.

En las sesiones 3 y 4 se utilizan soportes de apoyo a la institucionalización. Tanto las fichas 2 y 3⁴ de comprensión de la leyenda, como principalmente la ficha 4⁵, recogen los elementos esenciales del cuento, así como estrategias para la producción escrita que permitirán al alumnado enfrentarse con éxito a la tarea didáctica final.

La sesión 3 se inicia con la siguiente intervención de la docente:

- *Docente: Vamos a trabajar con las fichas 2 y 3 para comprobar que somos capaces de identificar las partes de la Leyenda que habéis trabajado en casa, así como los personajes y acciones principales en las diferentes escenas.*

Como planteamos en la sesión anterior, dividir la historia en diferentes escenas nos permite estructurarla y organizar la información.

⁴ Anexos 1 y 2

⁵ Anexo 3

(El alumnado saca las fichas y se escucha un murmullo constante. El alumnado está involucrado en la actividad y con motivación para participar).

En la propia consigna se observa un gesto de institucionalización ya que expone el objeto de estudio de forma clara al alumnado. Las fichas suponen un recurso de apoyo en la medida que el alumnado puede trabajar sobre este esquema que le ayuda en la construcción de su conocimiento.

Se observa el mismo gesto en la consigna que la docente da al alumnado antes de elaborar la ficha que apoya la redacción del primer borrador (ficha 4)

- *D: Como bien habéis dicho, vais a trabajar sobre esta ficha. Quiero que la leáis atentamente de forma individual. En esta ficha se recogen todos los elementos esenciales del cuento: estructura, organización de la información, conectores, personajes y su descripción, contextualización, etc. Vais a empezar a construir vuestro propio cuento y esta ficha es el guión que debéis seguir para que ninguno de los elementos importantes quede de lado. ¿Entendido?*

En ambas intervenciones se hace uso de la recapitulación y repetición de lo abordado en sesiones anteriores como estrategias de institucionalización.

Mesogenéticamente, se observa cómo la institucionalización permite que los contenidos se vayan incorporando progresivamente a partir de dos elementos esenciales: el diálogo de clase y la inclusión de construcción y definición de las estrategias ganadoras para resolver la tarea didáctica final.

Topogenéticamente, a lo largo de todas las sesiones la institucionalización parte del diálogo con el alumnado. Se observa, sin embargo, una evolución en las estrategias para la generación de estos conocimientos en el grupo. Inicialmente la docente requiere poner en marcha estrategias de regulación y definición continuamente para activar al alumnado y que este vaya produciendo respuestas que hagan avanzar la presentación de los contenidos de forma progresiva. La institucionalización de la docente se produce como recopilación de las aportaciones del alumnado que han sido generadas, como se ha señalado, en un diálogo en el que la profesora tiene un papel preponderante.

En las sesiones finales, la institucionalización se produce también como recopilación de las aportaciones del alumnado pero estas se generan de una manera más fluida y espontánea.

5.5. CREACIÓN DE LA MEMORIA DIDÁCTICA

La creación de la memoria didáctica se entiende en la línea de lo planteado por Schneuwly (2009), como la recopilación de los diferentes aspectos del objeto de estudio que permite reconstruir lo abordado a lo largo de una sesión o de toda una secuencia didáctica.

En la secuencia didáctica analizada, el alumnado tiene como tarea final la producción de un texto narrativo, por lo que la memoria didáctica adquiere una dimensión temporal más amplia incorporando aquellos conocimientos que el alumnado ha adquirido en otros cursos inferiores en el entorno escolar o mediante la elaboración de los saberes que provienen de otros contextos.

Cabe destacar que el alumnado se socializa inicialmente en dos contextos: primero en la familia y posteriormente en la escuela. Los cuentos son elementos que están presentes, generalmente, en el primer contexto de socialización (familia) y también en el siguiente entorno socialización (escuela). Suponen un recurso cercano al alumnado y, por lo tanto, el alumnado tiene una serie de ideas y conocimientos previos sobre los cuentos que deberán ser tenidos en cuenta a la hora de programar una secuencia didáctica de estas características.

En la sesión 1: momento del primer encuentro, se hace alusión precisamente a esos conocimientos que provienen de cursos inferiores y que el alumnado de forma consciente o inconsciente trae al aula:

- *D: Como sabéis, el año pasado cada alumno y alumna escribió un pequeño cuento en 3º. Este año, estáis en un curso superior y el objetivo de estas sesiones es que seáis capaces de poner por escrito todas las buenas ideas que tenéis y que publicuéis los cuentos que queráis escribir y que estén bien escritos para que otros alumnos y alumnas los puedan leer.*

Se utiliza una alusión a una tarea realizada el curso anterior y este es el punto de partida para lanzar la consigna que dará lugar a la puesta en marcha del dispositivo didáctico.

Al comienzo de la sesión 3 la docente recopila lo abordado en la sesión anterior con el objetivo de que sirva como base para los nuevos contenidos que se van a ir incorporando en esta sesión:

- *Como planteamos en la sesión anterior, dividir la historia en diferentes escenas nos permite estructurarla y organizar la información.*

Este gesto se hace más evidente en la sesión 4 cuando la progresión de los aprendizajes es más relevante y se han trabajado todos los elementos esenciales para la producción de un texto narrativo.

- *D: Como dijimos el primer día, el objetivo de todas estas actividades que estamos haciendo alrededor de la leyenda, es ir configurando vuestro propio cuento. Hemos repasado las partes de un cuento. El otro día estuvisteis trabajando los conectores. Volvimos a retomar el tema de los conectores porque vimos que había algo de confusión y los trabajamos hasta que estaban claros. O eso creo, ¿es así?, ¿o queréis que volvamos a los conectores para que todas y todos los tengamos realmente claros?*
- *Grupo: Ya los tenemos claros... ahora ya los sabemos*
- *D: De cualquier manera, seguiré atenta a cualquier cuestión que ya hayamos trabajado y que puede generar dudas y si veo que alguna persona tiene dudas, volveremos a plantearlo en clase porque seguramente, lo que digamos para una persona, os pueda servir a todos los demás.*

También identificasteis personajes, las partes de los cuentos... Es decir, ya sabéis muchísimas cosas sobre los cuentos.

Ahora no basta con conocer la teoría o saber identificarla en otros cuentos. Ahora os toca comenzar a pensar en vuestros propios cuentos.

A nivel mesogenético se construye un nuevo medio en el que el conocimiento forma parte del repertorio del alumnado y en el que la docente tiene un papel auxiliar. Se muestra como un apoyo que reforzará aquellas cuestiones que generen dificultades, pero atribuye al alumnado una posición de experto en la materia que ocupa. Esta configuración del medio permite que siga avanzando la actividad de producción textual del alumnado. Se introduce un nuevo problema que es la producción de los propios cuentos y para ello se requiere integrar las cuestiones anteriormente trabajadas y articularlas para lograr estrategias adecuadas para conseguir el objetivo final.

En la última sesión: evaluación, la propia evaluación es un gesto de creación de memoria didáctica en la medida que el alumnado demuestra en qué medida ha sido capaz de elaborar los nuevos conocimientos e insertarlos en sus esquemas previos de conocimiento, logrando una progresión y una verdadera apropiación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la evaluación, la creación de la memoria didáctica por parte de la docente se realiza facilitando al alumnado espacios para comunicar sus estrategias de razonamiento y producción.

En esta investigación, como se ha señalado en momentos anteriores, no se analiza el objeto (como elemento de la triada didáctica), es decir, no se lleva a cabo una evaluación comparada entre el borrador y la producción final para valorar en qué medida el alumnado es capaz de mejorar sus producciones tras haber formado parte de la acción didáctica.

En este caso se analiza en qué medida, a través de su discurso, da muestra de una apropiación de los contenidos conceptuales, pero además, en qué medida aprendido las estrategias que le permitirán producir textos en otras situaciones que van más allá de la tarea concreta que le ocupa en esta secuencia didáctica.

En este sentido, la creación de la memoria didáctica va más allá de la progresión en los contenidos (primero se analiza la estructura del cuento, después, se incorporan los conectores, descripción de personajes...) y se orienta hacia la capacidad del alumnado para producir textos, realizar una lectura crítica de los mismos y desarrollar estrategias para reelaborar sus propios textos.

- *D: ¿Necesitas que revisemos o aclaremos algún aspecto más del cuento?*
- *M: mmm...mmm...creo que no. Ya tengo claro lo que quiero cambiar y más o menos lo que voy a escribir.*
- *D: ¿Necesitas algo más para reescribir el cuento de nuevo?*
- *M: ¿Puedes darme otra ficha como la de hace unos días que teníamos para poner los personajes y la historia y así?*
- *D: La ficha 4, claro que sí. Todo lo que te sirva para aprender y mejorar, puedes pedírmelo. Te tengo que felicitar porque veo muchísimo esfuerzo*

en tu trabajo, por tus ganas de aprender y por la idea tan divertida que has contado en tu cuento. Seguro que cuando lea el siguiente borrador todavía puedo disfrutar más con esta historia.

- *M: Pero...yo lo voy a intentar...pero a veces me confundo...*
- *D: Claro, como todo el mundo. Como yo, como tus compañeros. ¿Y qué pasa cuando nos confundimos? Que si somos capaces de verlo, podemos aprender y eso es lo más importante, aprender y disfrutar mientras aprendemos y conseguimos lo que nos proponemos. Mucho ánimo M. y si tienes más dudas, pregúntame todo lo que necesites. No te estamos pidiendo un cuento perfecto, pero sí que sabemos que eres capaz de trabajar bien y de transmitir lo que estás pensando y eso sí que nos interesa.*

La docente ha ayudado al alumnado a revisar su texto de manera crítica desde un enfoque positivo que permite al alumno detectar su error y considerarlo como un aspecto de mejora. En la línea de lo planteado por Dolz (2009) se genera un contexto donde el error es visto como algo positivo evitando penalizar al alumnado o generar sentimientos de vergüenza, inseguridad o culpa.

El alumnado posteriormente reescribe su texto y esta reescritura está sustentada en unas pautas claras que le ayudan en la nueva producción. La profesora se asegura de que el alumno ha comprendido las indicaciones y tiene claras las estrategias para solventar sus dificultades. Además, se muestra accesible para resolver cuantas cuestiones problemáticas surjan en la producción final.

A nivel cronogenético se adapta el tiempo didáctico a la evolución del alumnado en la producción de sus cuentos. En este sentido, cabe destacar que se había previsto que podía darse esta situación por lo que la evolución dinámica de la secuencia didáctica se programa dejando una semana de margen entre la primera corrección y el momento en el que el alumnado tiene que entregar la versión definitiva de su cuento.

En las sesiones de trabajo de la técnica y evaluación, la docente utiliza las producciones del alumnado para la creación de la memoria didáctica y el hecho de que las evaluaciones sean individualizadas hace que los espacios y tiempos

en los que se finaliza esta creación sean diferentes para cada uno de los alumnos y alumnas.

CONCLUSIONES

En el apartado de conclusiones se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio a través de la práctica reflexiva:

1. ¿Cómo evoluciona la frecuencia y calidad de los gestos didácticos a lo largo de la evolución dinámica de la secuencia didáctica?
2. ¿Qué incidencia tienen en el establecimiento del contrato didáctico?

Como se ha señalado anteriormente, en la práctica docente se interrelacionan una serie de elementos que son complejos, cambiantes y de muy diversa índole. En el análisis planteado en esta investigación, el enfoque didáctico en base al que se ha programado la secuencia didáctica y el enfoque teórico que sustenta la propia investigación han llevado a analizar la práctica docente atendiendo a los gestos didácticos; así como al posicionamiento que toma el alumnado en su propio proceso de aprendizaje, entendiendo que tanto un elemento como el otro (gestos didácticos y posición del alumnado) son determinantes en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Para ello, se seguirá la metodología descrita en el apartado correspondiente por la que mediante la grabación, visionado y análisis de las dinámicas generadas en el contexto de aula, se pueden establecer conclusiones que permitan dar respuesta a las preguntas de investigación.

El sistema didáctico en el que interaccionan docente, alumnado y objeto de estudio se concibe como un sistema en constante redefinición y reconstrucción. Son las transacciones didácticas las que van haciendo evolucionar los aprendizajes y van modificando las posiciones que toman docente y alumno frente al objeto de estudio. El análisis llevado a cabo en esta investigación se centra en dos de los tres elementos esenciales de esta triada pedagógica: docente y alumnado.

Según el concepto de aprendizaje manejado en esta investigación (aprendizaje significativo), la construcción del conocimiento se produce de manera progresiva y el alumnado da muestra de unas demandas cognitivas diferentes conforme avanza su implicación en el proceso y el tipo de conocimientos que domina.

Los procesos de enseñanza – aprendizaje generados en la implementación de la secuencia didáctica han permitido al alumnado posicionarse como responsable de su propio aprendizaje y como responsable de la toma de decisiones sobre las estrategias ganadoras en el juego didáctico.

Mediante el análisis de la evolución de la frecuencia y calidad de los gestos didácticos de la docente, se puede concluir que ésta va cediendo parcelas de responsabilidad al alumnado cuando considera que este está preparado para asumirla y para ejercer esa responsabilidad en aras de producir estrategias ganadoras que le lleven a resolver con éxito la tarea didáctica.

Este trasvase de responsabilidad redefine el posicionamiento de la docente y en consecuencia, también del alumnado como parte del mismo sistema didáctico.

Según los datos analizados, se concluye que el trasvase de responsabilidad tiene dos efectos que se consideran positivos en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por un lado, se fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa en la producción de textos escritos. En la medida que el alumnado se encuentra en la tesitura de construir sus propias herramientas para dar respuesta a la cuestión problemática, se enfrenta a la necesidad de reflexionar, relacionar conocimientos, activar estrategias creativas y, en definitiva, generar respuestas divergentes ante una cuestión que no tiene una respuesta cerrada y única.

Cabe destacar que la producción del alumnado no es puramente creativa en la medida que tiene que ajustarse a unas normas estructurales, ortográficas, gramaticales, etc. Sin embargo, este hecho no hace sino constatar que en el entorno educativo existen unos condicionantes que hay que tener en cuenta a la hora de programar pero que no son determinantes del tipo de actividades que se llevan a cabo o de la forma en la que se construyen los espacios de acción didáctica. En la puesta en marcha de la secuencia didáctica, estos elementos formales son incorporados como contenidos científicamente válidos que deben ser asumidos por el alumnado como propios para desarrollar la competencia comunicativa en producción de textos escritos; pero se incorporan a sus estructuras de pensamiento y razonamiento de tal manera que le permiten tomar decisiones sobre sus propias producciones de forma más autónoma. Dominar determinadas estrategias permite al alumnado incorporar

en sus producciones elementos estéticos, literarios, críticos... de tal manera que sus producciones escritas dejan de tener una finalidad únicamente académica y se convierten en una herramienta de expresión de ideas, pensamientos y emociones.

El segundo efecto positivo de este trasvase de responsabilidad hacia el alumnado tiene que ver con un elemento esencial en el aprendizaje significativo: la motivación.

El análisis de los gestos didácticos de regulación (y concretamente los de devolución como parte de la regulación) ha permitido concluir que la toma de una posición responsable ante la tarea del alumnado da lugar a una mayor motivación tanto por la tarea como por comunicar los aprendizajes en construcción.

El alumnado en esta secuencia didáctica se encuentra motivado, en general con la tarea. Esta motivación se consigue inicialmente implicando al alumnado en la celebración del Día Internacional del Libro mediante la necesidad de producción de cuentos para ser leídos por el resto del personal del colegio. En este sentido, se considera importante un factor externo, ajeno a la secuencia didáctica y que coincide en tiempo y espacio con su evolución dinámica y es el encuentro literario con el escritor Patxi Irurzun.

En este encuentro literario, Patxi Irurzun capta la atención del alumnado y se produce una transmisión auténtica de la motivación por la literatura y principalmente por la escritura. El autor traslada su vivencia de forma auténtica y consigue conectar con un alumnado que, tras el encuentro literario, descubre sentimientos, emociones y experiencias ligados a la literatura que hasta entonces desconocía. Este encuentro facilita el momento del primer encuentro y el momento exploratorio, que se refuerza otorgando al alumnado un papel importante en una celebración a nivel escolar con repercusión en el contexto general.

Por lo tanto, podemos concluir que se pueden poner en marcha estrategias más allá del contexto de aula que favorecen la motivación y sitúan al alumnado en una posición de interés hacia la tarea didáctica que repercutirá positivamente en su propio aprendizaje.

Paralelamente, se observa un cambio importante en materia de motivación en la medida que el alumnado va adquiriendo responsabilidad a lo largo de la

evolución dinámica. Cuanto mayor es la responsabilidad del alumnado hacia la tarea, mayor es su motivación e implicación en las sesiones de clase y en los trabajos fuera del aula.

En este sentido cabe destacar un elemento que se ha observado en esta investigación. Existen dos momentos claves que son dos puntos de inflexión tanto en la responsabilidad que adquiere el alumnado, como en el paralelo aumento de su motivación hacia la tarea didáctica.

Estos dos momentos se producen cuando el alumnado realiza tareas relacionadas con la producción de textos fuera del entorno escolar. El primer punto de inflexión se observa tras la lectura individual de la leyenda durante un fin de semana. El alumnado realiza la lectura con una consigna clara que va en la línea de realizar una lectura analítica y que favorezca el aprendizaje. Tras la lectura, se apropia de los elementos que se pretenden trabajar y su participación en el aula se ve modificada. Se observa una mayor disposición a la participación para comunicar sus aprendizajes y para contrastar con el resto de compañeros sus impresiones y conclusiones. El alumnado manifiesta explícitamente una motivación por el aprendizaje.

El segundo punto de inflexión se produce tras la elaboración del primer borrador del cuento. Esta producción se realiza también fuera del entorno escolar bajo unas premisas establecidas por la docente en las que el alumnado tiene la tarea de escribir y realizar la primera evaluación de su propio borrador. Merece la pena analizar el hecho de que ambos momentos se producen fuera del entorno de clase, cuando el alumnado trabaja en su propio contexto y de forma individual. Como docentes, podemos tender a centrar nuestra atención en la programación de actividades para el entorno del aula y en las dinámicas que se generan durante las sesiones. En esta ocasión, la práctica reflexiva ha permitido objetivar la importancia de las tareas didácticas que el alumnado lleva a cabo de forma individual en su propio contexto (en un espacio y tiempo no programado por el docente) y que han sido claves en la evolución dinámica de esta secuencia didáctica.

Cuando el primer borrador se traslada al aula y la docente devuelve al alumnado sus correcciones, se observa en el alumnado una implicación importante con su producción, así como la capacidad de repensar su texto de

manera crítica y argumentar determinadas apreciaciones desde parámetros científicamente aceptados.

Cabe pensar que el alumnado ha encontrado en este espacio fuera del aula un entorno donde reflexionar y poner en práctica lo trabajado en el aula, integrando los conocimientos esenciales en su esquema de pensamiento y razonamiento.

Este posicionamiento del alumnado permite poner en práctica la evaluación programada para esta secuencia didáctica. Esta evaluación se concibe como un intercambio bidireccional de conocimientos, teniendo el alumnado un papel esencial en la misma y siendo capaz de comprender, en la mayoría de los casos, las correcciones de la docente en la medida que suponen un desajuste en el esquema de conocimiento científicamente válido que se ha ido construyendo a lo largo de la secuencia didáctica.

En este sentido, se considera relevante que la evaluación supone un proceso más de reflexión que favorece la institucionalización y que es contrastado hasta que el alumnado consigue incorporarlo en su esquema de conocimiento. En este aspecto, la docente ajusta el nivel de profundidad de las correcciones a los diferentes alumnos y alumnas ya que existen diferencias en la información que cada uno de ellos ha incorporado de manera eficiente en su patrón de conocimiento.

Este tipo de evaluación permite también a la docente analizar los casos en los que el alumnado no ha integrado los conocimientos y está reproduciendo un esquema sin incorporar a su repertorio de estrategias aquellas que le servirán en un futuro para resolver situaciones similares. Sería positivo poner en marcha otras actividades con este alumnado con el objetivo de que alcanzara un aprendizaje significativo. Sin embargo, los factores temporales y la demanda de avanzar en los contenidos, hacen imposible retomar la cuestión, quedando como cuestiones pendientes para cursos superiores.

Esta investigación no aborda el tercer elemento de la triada pedagógica: objeto de estudio. Sin embargo, mediante el análisis del papel del docente y del alumnado en la evolución del contrato pedagógico se observan elementos que podrían sentar las bases de un posterior análisis de este tercer elemento. Es interesante destacar en este punto la variedad de temáticas presentes en las producciones finales del alumnado, siendo en muchos casos cuentos que

parten de un análisis crítico de la sociedad, que cuestionan determinados elementos del sistema y que plantean soluciones alternativas a situaciones analizadas como injustas o problemáticas. Se abre en este sentido una vía de investigación interesante sobre el abordaje de cuestiones transversales (ecología, relaciones interpersonales, género...) a través de la producción de cuentos en Educación Primaria mediante la puesta en marcha de secuencias didácticas que favorezcan la reflexión y la asunción de responsabilidad por parte del alumnado en el proceso de escritura.

En resumen, la práctica reflexiva a partir de la observación, clasificación y análisis de los gestos didácticos (en cuanto a la evolución en su frecuencia y calidad) y su implicación en el papel que toma el alumnado en su propio proceso de aprendizaje; ha permitido concluir en este estudio en concreto, que existe una correlación entre la motivación del alumnado y su grado de autonomía y responsabilidad en su aprendizaje y que ambas pueden ser incentivadas por la acción docente mediante gestos de devolución que trasvasan progresivamente la responsabilidad al alumnado.

Más allá del análisis y conclusiones concretas extraídas a partir de esta investigación, a nivel general se puede concluir que la práctica reflexiva supone en sí misma un enfoque teórico y metodológico que condiciona la práctica docente y la evolución de la propia didáctica.

Este enfoque permite una integración entre teoría y práctica en la que el conocimiento académico y el conocimiento práctico se retroalimentan y sitúan al docente en una ciclo de acción – reflexión – acción que supone un cuestionamiento de los saberes establecidos y de la propia práctica profesional. Esta investigación me ha permitido vivenciar y constatar que observar y analizar la propia práctica permite tomar conciencia de determinados elementos que condicionan los procesos de enseñanza – aprendizaje que en otras circunstancias pueden pasar inadvertidos. La toma de conciencia es un paso previo para una mejora continua en el quehacer profesional situando al docente en un posicionamiento crítico de análisis, de experimentación de nuevas estrategias de intervención y de cuestionamiento de las propias metodologías, bases teóricas y enfoques adoptados en la práctica profesional en aras de mejorar y adaptar la acción docente a las demandas de un contexto cambiante.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Bosch, M., & Gascón, J. (2009). Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico a la formación del profesorado de matemáticas de secundaria. *Investigación en educación matemática XIII* (pp. 89-114). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Brousseau (2002) en Gascón, J. (1997). Cambios en el contrato didáctico: el paso de estudiar matemáticas en secundaria a estudiar matemáticas en la universidad. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, (26), 11-22
- Brousseau, G. (1998). *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?*. Bordeaux, France: IREM–Université de Bordeaux.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/Didactic to Algebra Study* (Vol. 7). Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Chevallard, Y. (2002). *Organiser l'étude. 3. Écologie & régulation*. En Dorier, J.-L. et al, Grenoble, Francia: *La Pensée sauvage*, 2-33.
- Dale, E. (1986). El cono de la experiencia. *Citado en Teoría y práctica de los medios de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de la Habana*.
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, (80)
- Dolz, J. (2009). *Claves para enseñar a escribir*. Ginebra (Suiza)
- Esteve Ruescas, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán*

como *Lenguas Extranjeras*; 2003 Sept 25-26; Bremen, Germany. Madrid: Instituto Cervantes y Edelsa; 2004. p. 8-21.

Masgrau Juanola, M., & Falgàs Isern, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria*, 19, 97-137.

Moreira, M. A., & Greca, I. M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência & Educação. Bauru. Vol. 9, n. 2 (2003) p. 301-315.*

Novak, J. D., Gowin, D. B., & Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender* (pp. 117-134). Barcelona: Martínez Roca.

Rickenmann, R. (2006, September). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. In *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente* (pp. 1-16).

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS revista científica*, 9(2).

Sadovsky, P. (2005). La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. *Reflexiones teóricas para la educación matemática*, 5, 13-66.

Schnewly, B (2009) en Sainz Osinaga, M., Ozaeta, M. A., Garro, E., Perez, K., & Egizabal, D. (2009). Interacción en el aula: lengua oral de los alumnos y mediación de la maestra. Explicar las reglas de juego en una escuela de Educación Primaria. *Trobada sobre semi-immersió a Catalunya.*

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. "L'action didactique conjointe du professeur et des élèves". PU Rennes.*

ANEXOS

ANEXO 1. FICHA 2. LEYENDA DE “EL DRAGÓN DE ARALAR”



¿QUIÉN APARECE?
PERSONAJE(S)

¿QUÉ PASA?



¿QUIÉN APARECE?
PERSONAJE(S)

¿QUÉ PASA?



¿QUIÉN APARECE?
PERSONAJE(S)

¿QUÉ PASA?



¿QUIÉN APARECE?
PERSONAJE(S)

¿QUÉ PASA?



¿QUIÉN APARECE?
PERSONAJE(S)

¿QUÉ PASA?



¿QUIÉN APARECE?
PERSONAJE(S)

¿QUÉ PASA?

ANEXO 2. FICHA 3. TRABAJO DE COMPRENSIÓN DE LA LEYENDA

1. Escribe verdadero o falso según sea la oración verdadera o falsa:

___ Teodosio come unas buenas pochas con tocino junto a Constanza

___ El dragón salió de una sima.

___ Teodosio acudió a Roma a visitar al Obispo.

___ El Arcángel San Miguel salió de una sima.

___ Teodosio rompió sus cadenas en una roca.

2. Copia de nuevo las frases, transformando las que son falsas para que todas sean verdaderas:

3. Escribe con tus propias palabras otra frase que tenga el mismo significado que ésta: “Al llegar a casa y mirarse en un espejo casi volvió a salir corriendo”

ANEXO 3. FICHA 4. PLANIFICACIÓN DE UN CUENTO

PERSONAJES

- ¿Quién va a ser el **personaje principal**?
- ¿Quién o quiénes van a ser los **personajes secundarios**?

MARCO: LA HISTORIA

- ¿**Qué** va a suceder?
- ¿**Cuándo** va a suceder la historia?
- ¿**Dónde** va a suceder?

PRINCIPIO

NUDO

- **Problema o dificultad**
- **Reacción**
- **Hechos** que se cuentan en el nudo
 - Primero (conector)
 - Después (conector)
 - Más tarde (conector)

DESENLACE

FINAL: _____

ANEXO 4. PLANTILLA DE CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

En cada apartado: 0 – 3

- Si no se cumple la mitad de las orientaciones, la puntuación será de 0
- Si se cumplen al menos la mitad de las orientaciones, la puntuación será de 1
- Si se cumplen las orientaciones, la puntuación será de 2
- Si se superan los mínimos establecidos, la puntuación será de 3

Puntuación final: 0 – 9

PRESENTACIÓN Y ORTOGRAFÍA

- Impresión de limpieza
- Letra clara y regular
- Márgenes: se respetan los márgenes superiores, inferiores y laterales:
- Ortografía: 5 tildes suponen una falta y se permiten un máximo de 8 faltas:

Valoración global ___/3

COHERENCIA DE LA HISTORIA

- Estructura: tiene introducción, nudo y desenlace
- Número de párrafos: tiene al menos 3 párrafos
- Progresión temática: la historia sigue un orden lógico, sin saltos ni cortes:
- Oraciones: expresan ideas completas.
- Enlaces entre oraciones y en los párrafos
- Caracterización del personaje: se presenta al protagonista y otros personajes importantes:

Valoración global ___/3

CORRECCIÓN GRAMATICAL

- Sintaxis de las oraciones: tienen sujeto y predicado y concuerdan
- Tiempos verbales: se usan tiempos verbales correctamente
- Concordancias: los nombres, artículos y adjetivos concuerdan
- Oraciones subordinadas: hay, al menos, 3 oraciones subordinadas
- Tipo de lenguaje: se aleja claramente del lenguaje coloquial
- Adjetivos y adverbios: enriquecen la historia

Valoración global ___/3

PUNTUACIÓN FINAL: ___/9