CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54890

EDICIONES COMPLUTENSE

Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa[1]

Itziar Plazaola Giger[1]; Uri Ruiz Bikandi[2]; Itziar Iriondo Arana[3]

Recibido: Enero 2017 / Evaluado: Marzo 2017 / Aceptado: Abril 2017

Resumen. Esta investigación es parte del proyecto de la Red Hiprest de formación e investigación en la enseñanza de lenguas. Su programa de investigación, basado en las teorías de la actividad, analiza la experiencia del estudiante-profesor novel del grado de Educación Primaria durante el Practicum, con una doble finalidad: impulsar la formación del futuro docente al tiempo que se investiga sobre el proceso formativo generado por el dispositivo. Siguiendo una metodología de formación-investigación innovadora basada en la video-formación, se han analizado tres grabaciones de aula y otras tantas *entrevistas de autoconfrontación* de cada estudiante con una formadora-investigadora. En ellas, las futuras profesoras observan y analizan su propia acción docente desde el "exterior", lo que suscita la figuración de aspectos, actitudes y técnicas que permitirían mejorar su actividad en situaciones de enseñanza similares. La investigación pone en evidencia fenómenos que caracterizan el proceso formativo, tales como la inmersión analítica y la tipificación virtual. Su conocimiento permitirá definir nuevos contenidos de formación destinados de manera específica a la mejora de la práctica docente, al desarrollo profesional del novel.
Palabras Clave: formación inicial de profesorado de Primaria; video-formación; análisis de la actividad; practicum.

[en] Analysis of own activity in the Practicum: a training experience

Abstract. This research is part of a project led by Hiprest, a collective that deals with the language teaching education. The research programme is based on the theories of the activity to analyze the Primary teacher training students'/novice teachers' experience during their Practicum. The project has a double objective: promoting future teachers' training as long as researching on the process resulting from the proposed training device. Following an innovative training-researching methodology based on video-formation, three classroom video-recordings have been analyzed together with a self-confrontation interview between each of the students and a researcher. In those interviews the future teachers observe and analyze their own teaching actions from the "outside". That provokes the students to figure out aspects, attitudes and techniques that could allow them to improve their activity in similar teaching situations. The research evidences *training phenomena* such as *analytic immersion* and *virtual typification* that characterize the training process. Resulting knowledge will allow definition of new training contents directed to specifically improve teaching practice and novice teachers' development.
Key words: Primary teachers' initial training; video-formation; Analysis of the activity; Practicum.

Sumario. 1. Introducción. 2. Aportaciones de la Teoría de la Actividad. 2.1. La actividad, confluencia del contexto y el agente. 2.2. La tipificación, instrumento de la actividad. 2.3. Síntesis de la fundamentación

[1] Universidad de Ginebra. (Suiza)
E.mail: itziar.plazaola@gmail.com
[2] Universidad del País Vasco (España)
E.mail: uri.ruizbikandi@gmail.com
[3] Universidad del País Vasco (España)
E.mial: itziar.iriondo@ehu.eus

teórica. 3. Metodología de investigación. 4. Resultados del análisis de las autoconfrontaciones. 4.1. Del proyecto o autoprescripción a la actividad real. 4.1.1 Demasiado atractivo. 4.1.2 Juego de mesa para trabajar el inglés idioma extranjero. 4.1.3 Yo quería meter también matemáticas. 4.2 Gestión del habla de los alumnos. 4.2.1 Y luego …¡pufff! se levantaban… 4.2.2 Me he dado cuenta de que les hablaba muy rápido. 4.2.3 Que hablen todos por igual. 4.3. De la actividad real al nuevo proyecto. 4.3.1 La misma sesión de otro modo. 4.3.2 Porque de lo contrario… se aburren. 4.3.3 Mantendría desde un principio lo dicho. 5. Resultados y Conclusión. 5.1. Postura crítica hacia la enseñanza. 5.2. Fenómenos formativos de la autoconfrontación. 5.3. Limitaciones y propuestas. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Plazaola Giger, I.; Ruiz Bikandi, U. e Iriondo Arana, I. (2018). Título. *Revista Complutense de Educación,* 29 (4), 33-52.

1. Introducción

La preparación del profesorado constituye un gran reto social y científico. La investigación de la formación docente realizada en el estado español, se ha centrado en los siguientes grandes ejes, no excluyentes: a) los estudios sobre las didácticas (Márquez, Roca, y Sanmartí, 2009; Estepa, 2009); b) los estudios que tematizan las competencias y su desarrollo (Gairín, 2011; García-San Pedro y Gairín, 2011; Tribó, 2008) los cuales, inspirándose a menudo en el modelo de desarrollo profesional de Korthagen (2004), tratan de favorecer la construcción autorregulada de las competencias profesionales (Esteve 2004; Alsina y Batllori, 2015; Esteve y Alsina, 2010) y refuerzan el interés por los "valores laborales" (Schwartz, 1999; grupo MOW 1987) c) un eje que trata de la articulación teoría-práctica (Domingo, 2008). En algunos casos, se atiende a la mejora, organización o evaluación del Practicum (Molina, 2004; Roblizo, Cózar y de Moya*,* 2013; Zabalza, 2004, 1996; Román, 2013; Paredes-Labra *et al*., 2016) o bien a su papel en el proceso de adquisición de las competencias profesionales de los docentes en formación (Tejada y Ruiz, 2013). Por último, cabe destacar d) numerosos estudios sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), de los cuales solo unos pocos se centran en la formación, como por ejemplo, los referentes a los blogs (Aventosa, Valenciano y Valencia-Peris, 2015).

Por otro lado, tras el proceso de Bolonia, el Practicum se ha convertido en terreno clave de investigación. La influencia de Stenhouse con su propuesta del profesor investigador (1985), así como la metodología reflexiva inspirada en Schön (1983), han supuesto un cambio de paradigma en la formación de adultos (Riau, Borrasca y González, 2015). Sin embargo, tras varios decenios de uso y renovación, las evaluaciones muestran algunos límites de las formaciones que esta orientación ha generado (Tardif, Borges y Malo, 2012). La focalización sobre la reflexividad asociada a métodos de exploración basados en escritos-biografías profesionales, autoevaluaciones, cuestionarios, diarios de campo, favorece ciertamente el desarrollo de competencias discursivas sobre la docencia, pero no aseguran la mejora de actuaciones docentes.

De ahí que desde las ciencias de la formación se señale la necesidad de renovación del modelo formativo clásico (Gaudin y Chaliès, 2012). En estos trabajos a menudo se recurre a nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y, más concretamente, a la video-formación, modalidad poco estudiada en la literatura científica en español (Leblanc y Ria, 2010; Plazaola y Rouve-Llorca, 2014; Saujat, 2007; Yvon y Saussez, 2010).

Lo que defiende la Red Hiprest es la necesidad de estudiar el itinerario "práctico" del futuro profesor[4] como proceso formativo, es decir, el desarrollo de las actividades de enseñanza que va realizando a medida que aprende el oficio. Esto significa estudiar la enseñanza en sí mismay la formación, en tanto actividades, para lo que nos basamos en las teorías de la actividad recurriendo a TICs específicas. Tratamos asimismo de conocer qué se debe hacer para impulsar y mejorar ese proceso (Alonso *et al*., en prensa; Garro y Pérez, 2009; Plazaola *et al*. 2013; Plazaola e Iriondo, 2014; Ruiz Bikandi y Arregi, 2012).

2. Aportaciones de la Teoría de la Actividad

Nuestra orientación teórica proviene del giro pragmático que las Ciencias de la Educación y de la Formación y las ciencias sociales en su conjunto han experimentado en los últimos años. Deseamos captar los aspectos claves de la actividad de enseñanza, conocer los recursos que en ella utiliza el agente e impulsar el desarrollo profesional del novel

2.1. La actividad, confluencia del contexto y el agente[5]

Muchas teorías de la actividad tienen como rasgo común el considerarla como un proceso de acoplamiento continuado entre la situación y el agente. La actividad provoca la relación entre esos dos componentes y le da sentido a esa relación. La teoría denominada *curso de la acción* (*cours d'action*) (Durand, 2008; Theureau, 2006) tiene como postulado básico la "enacción" (Maturana y Varela, 1984), concepto procedente de la biología y de las ciencias cognitivas. También en las ciencias sociales se modeliza el acoplamiento entre el agente de la actividad y el contexto. Así, en la etnometodología, la atención hacia la acción y hacia la realización de la actividad material y simbólica se ha renovado en gran medida gracias a la amplia corriente de la *acción/cognición situada* (*situated action/cognition*) (Conein, 1997, Suchman, 1987). Esta corriente ha subrayado el papel limitado de los *planes de acción* y ha señalado la importancia de los "partícipes". Los objetos materiales (artefactos), el contexto, las actividades sociales, los intercambios orales, etc. adquieren una importancia teórica semejante a la del agente y son analizados como participantes en la actividad.

También la *ergonomía cognitiva*, particularmente extendida en la francofonía, retoma o comparte muchos postulados con las corrientes mencionadas. Entre sus conceptos es central el de *quehacer* o *tarea* ligado a la idea de trabajo prescrito. Opuesto a él se sitúa el concepto de *trabajo real* que indica lo que efectivamente ha realizado el agente en el intento de llevar a cabo lo prescrito (De Montmollin, 1986). El concepto de *actividad* incluye lo que el agente pone en juego: sus habilidades, conocimientos, invenciones, etc. para resolver las situaciones y responder a lo prescrito.

2.2. La tipificación, instrumento de la actividad

Para comprender la propia dinámica de la actividad y la génesis de la experiencia, recurrimos a la fenomenología. Schütz (2007) dice que en la vida cotidiana, las nuevas

---

4 El masculino genérico, tal como en este caso ocurre, hace referencia a hombres y mujeres.

5 Empleamos esta expresión para designar la entidad que realiza una acción.

acciones las llevamos a cabo por medio de procesos de síntesis entre reconocimiento e identificación de aquellos rasgos comunes a situaciones de acción pasadas. Retomando o renovando los modos de hacer conocidos (técnicas, gestos, recetas) que corresponden al tipo de acción identificado se da forma a la nueva acción. A ese proceso se le denomina *tipificación*. El *tipo* es precisamente el "parecido" que encontramos en el desarrollo de la actividad, el que de un vistazo nos orienta sobre el fenómeno que tenemos ante nosotros. La noción de *tipicalidad* recubre los tipos moldeados por la experiencia, entendida como aquello que la actividad suscita en el agente. La experiencia constituye un amplio espectro, en gran medida antepredicativo.

2.3. Síntesis de la fundamentación teórica

Las bases teóricas presentadas brevemente tienen como consecuencia:

a) En una sesión de enseñanza, el profesor o profesora actúa con el alumnado haciendo surgir un entorno regido por el contrato pedagógico o didáctico.
b) Cuando el profesorado novel se encuentra ante su alumnado se sirve de la (de su) tipicalidad: lo que aborda con él se basa en las actividades-tipo que ha visto y experimentado en las prácticas docentes realizadas hasta el momento, en las prácticas sociales, en las de formación y en tantas otras.
c) Utilizaremos grabaciones en video para documentar la actividad de ensenanza real. Colocado ante la imagen, el agente descubre (para sí mismo y para el investigador) el sentido de sus acciones. Ese tipo de entrevista se denomina *autoconfrontación* (Clot *et al*. 2001; Durand, 2008).
d) Al analizar la acción en una entrevista, la persona entrevistada realiza una nueva tipificación o *tipificación de segundo grado*, en la que describe "quién, qué y cómo se hizo". Postulamos que esta tipificación de segundo grado se basa en la propia tipificación de la acción. El agente se ve a sí mismo actuando como si de otra persona se tratara y ve la actividad llevada a cabo desde otro punto de vista. Pero al mismo tiempo reconoce su propia imagen en la acción, recuerda su experiencia, lo que en ese preciso momento despierta en él diversas emociones.

3. Metodología de investigación

El corpus investigado para este trabajo comprende, por un lado, las grabaciones de sesiones de aula de los estudiantes que se preparan para ser profesores de Educación Infantil y Primaria (cinco de euskara y otros tantos de inglés) realizadas durante el curso académico 2012-2013 (se han analizado 150 minutos de actividad real).

Seguidamente, se han realizado entrevistas de *autoconfrontación* a las imágenes de la actividad real. Las entrevistas se graban utilizando dos pantallas conectadas: el/la estudiante y la formadora-investigadora visionan la sesión que se proyecta en una de las pantallas; la segunda pantalla muestra hacia la cámara las imágenes de clase que están visionando, al tiempo que recoge la imagen de los protagonistas de la entrevista.

Cada entrevista ha tenido una duración de una hora (diez horas en total). Las transcripciones de segmentos significativos de ellas, con las anotaciones de la actividad escolar que se desarrolla en el fondo de la imagen, constituyen los materiales primordiales para el análisis. Para este artículo, por cuestiones de espacio y tiempo,

se han seleccionado extractos del corpus de tres estudiantes a modo de ejemplos ilustrativos de los fenómenos que se repiten en las grabaciones de los demás.

En este trabajo, las preguntas a las que trata de responder la investigación (lo que en otras epistemologías se califica de hipótesis) son las siguientes:

1 ¿a qué dinámica prescripción-actividad real se enfrenta un profesor novel en formación?
2 ¿qué tipos de actividad realiza en vistas a la enseñanza de las lenguas?, ¿cómo las tipifica verbalmente?, ¿qué dificultades se le plantean?, ¿cómo evalúa lo realizado?
3 ¿qué fenómenos de formación y qué potencialidades de transformación se traslucen en las entrevistas?

Tras definirlos y categorizarlos (según el tipo de actividad de la que se trata) los segmentos de verbalización de la actividad se estudian mediante un análisis enunciativo y discursivo, es decir:

— Del anclaje de la enunciación: el tiempo verbal y los elementos discursivos que expresan cómo se sitúa el estudiante en el espacio y el tiempo respecto a la actividad que está observando.
— De la descripción de la evolución de la actividad: las modalizaciones y los verbos utilizados dan cuenta de las siguientes particularidades: qué tipo de actividad es, qué secuencia, estructura o fase refleja y cúal es su agentividad (quién la ha realizado y a quién va dirigida), la intención que subyace, la motivación y la valoración que se hace de ella, así como otras conclusiones.

4. Resultados del análisis de las autoconfrontaciones

Las entrevistas que se desarrollan frente a las imágenes grabadas permiten observar cómo el agente moldea su acción. Al mismo tiempo ponen en evidencia la orientación de lo que hace, las preocupaciones que le asaltan y el significado que para él tiene la sesión. Estas entrevistas han permitido profundizar en aquello que las imágenes despiertan en el profesorado novel.

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en el análisis acompañados de extractos significativos de las sesiones de autoconfrontación llevadas a cabo por tres estudiantes de Educación Infantil y Primaria.

4.1. Del proyecto o autoprescripción a la actividad real

Uno de los objetos discursivos mayoritariamente presentes en las autoconfrontaciones es el contraste experimentado por los noveles entre el proyecto de la actividad que van a realizar y lo que de hecho ha ocurrido en clase.

4.1.1. Demasiado atractivo

Edurne es una maestra novel que realizó sus prácticas en una escuela de Gipuzkoa durante 10 semanas en un aula de Educación Infantil que contaba con 25 alumnos y

alumnas de 3 años. A lo largo de su estancia preparó y grabó una sesión que abarcaba toda la jornada, dedicada por la mañana a la psicomotricidad y a la expresión corporal; al cuento motor y a las marionetas, por la tarde.

En la imagen, Edurne (E) elige una marioneta que representa a un lobo y se esconde tras la sábana instalada a modo de teatro de marionetas. Comienza a hablar a su alumnado como si fuese el lobo. El lobo pide a los niños que le cuenten algunas historias. Al finalizar su explicación, Edurne les sugiere que elijan una marioneta del cesto y se coloquen por parejas detrás de la sábana para responder al lobo. Ella cree que esta actividad posibilita trabajar el lenguaje creativo y la conversación espontánea.

(1)

> *E: La marioneta del lobo hizo la presentación, bueno yo hice de lobo, y les invité a ellos, eee… a coger una marioneta del cesto que tenía lleno de marionetas, que cada cual cogiese una y que por parejas se pusieran a hacerles hablar… buscaba que junto a la creatividad verbal surgiese un diálogo ¿no?. Eso les resultó demasiado atractivo y al principio estuvieron bastante atentos pero, al final, perdieron la paciencia, algunos se levantaban, charlaban entre sí y no dejaban oír las conversaciones entre las marionetas…*

En las imágenes se ve que, mientras Edurne está hablando en el rol de lobo, los niños charlan entre sí; una niña se levanta y no para de hablar. Recogemos la evaluación que Edurne hace de sí misma, y subrayamos esta idea: "Al final les resultaba demasiado atractivo". La expresión "al final" evidencia la ruptura entre sus objetivos y el desarrollo de la actividad. Esta es la primera contribución del Practicum, la de experimentar la diferencia que hay entre la preparación de la sesión y su desarrollo final. Esa será la principal enseñanza que extraiga la novel de la experiencia del trabajo real.

Por otra parte, la novel dice que su trabajo ha resultado "demasiado atractivo". Así lo vemos nosotras también en la grabación; el alumnado se alborota con el lobo y, ante el temor que éste les produce, los más decididos responden provocándolo. Inmersos en el juego de imitación e identificación los alumnos van y vienen, necesitan saber lo que hay detrás de la sábana, asegurarse de que es la maestra quien está detrás del lobo. Se ha despertado una gran emoción en los niños. En ese momento el grupo está sin profesora, pues ella ha adoptado el papel del lobo. Como asunto de interés formativo, esta situación plantea el tema de las contradicciones que pueden suscitarse con la tan deseada "motivación" del alumnado. En Educación Infantil específicamente, el efecto contrario al deseado que puede suponer agitar las emociones del alumnado, en este caso, contrario a la producción oral que se pretendía.

4.1.2. Juego de mesa para trabajar el inglés idioma extranjero

Oihane es una maestra novel de la especialidad de Idioma Extranjero que hizo las prácticas del tercer año de la diplomatura en una escuela de Gipuzkoa durante 6 semanas. La escuela forma parte de la red de Escuelas rurales en la que el alumnado de 1º y 2º de Primaria, niños de 6 y 7 años, están juntos en la misma aula. En esta escuela utilizan la organización del trabajo por rincones, con el fin de promover la autonomía del alumnado.

Con el fin de llevar a la práctica una unidad didáctica diseñada por sí misma, y dado que en ese momento se estaba trabajando en la historia "Little Elephant is late", Oihane decidió preparar un juego de mesa, "Little elephants' game", con el que pretendía unir la metodología del Centro con sus propias ideas.

Su objetivo, aparte de repasar lo ya aprendido con anterioridad —las preposiciones y el vocabulario relacionado con la historia— era familiarizar a los niños con el lenguaje escrito y, sobre todo, animarles a la participación oral por medio de una actividad tranquila y motivadora.

(2)

> O: …presenté un poco el tema, luego me di cuenta de que no era participativo y, o sea, que al final mi rol era lo importante.
> I: ¿Te diste cuenta más tarde?
> O: Sí, bueno, mientras lo estaba haciendo, yo pensaba … yo quería que ellos lo buscaran, el juguete está escondido aquí detrás, (señala un lugar en la pantalla) yo quería adelantar un poco con el vocabulario "in the cupboard", "on the table", esas cosas se estaban trabajando eh, entonces yo quería ayudarles un poco a encontrarlo "encima de la mesa", "en tal sitio" a encontrar ese juguete, pues suponía que ellos intentarían buscarlo y así, en ese momento no me centré en eso, estaba nerviosa y continué hacia delante…

La novel no está muy satisfecha con el trabajo realizado, pues considera que no logró unir sus propias ideas con la metodología del Centro. La actividad, en su opinión, no fue participativa y lo más relevante fue su rol: era ella quien hablaba fundamentalmente.

El proyecto de Oihane es complejo: ha preparado mucho la actividad, el juego es complejo, consta de diferentes etapas y, para llevarlo a cabo, el trabajo que le resta por hacer es grande. Al parecer, desbordada, no puede controlar todas las dificultades que se le presentan en un momento y continúa con la sesión. En su análisis manifiesta "qué suponía" y cómo actuaron los alumnos, así como la distancia que media entre ambos planos. Se entiende que el comportamiento de los niños no fue el que ella esperaba. Eso es algo que recalcará también más adelante.

4.1.3. Yo quería meter también matemáticas

Kristina (K) hizo sus prácticas de tercer curso en Educación Infantil en una clase con 16 niños de 5 años. Durante una semana la actividad escolar quedó bajo su responsabilidad. Ese tiempo lo dedicó a preparar y llevar a cabo la visita de sus alumnos a una granja escuela en una localidad próxima adonde irían en autobús. El video de una hora de duración que elaboró sobre esas sesiones de trabajo es el origen y motivo de la conversación de la que se ofrecen a continuación algunos segmentos.

Kristina adelanta a los niños el recorrido que llevarán a cabo para llegar a Markina, donde se encuentra la granja que visitarán. Para ello ha preparado un mapa de Bizkaia, en el que están situados Ondarroa, su lugar de partida, y otro punto importante del recorrido.

Kristina desea enseñar a los niños a situarse en el mapa, pero su percepción de los conocimientos con que cuentan no parece muy ajustada y los aspectos a trabajar los ha definido poco con anterioridad a la clase.

Junto a una identificación facilitada por el par tierra-mar desea que sus alumnos distingan además dos territorios cuya abstracción no se corresponde con ninguna imagen. Es evidente que no ha pensado en la diferencia conceptual que significa un territorio mayor en el que están contenidos determinados puntos en el mapa: ella buscaba "poco más o menos, la localización"

(3)

> I: ¿Y crees que han entendido?
> K: Bueno, no mucho. No es fácil para ellos. Pensé que lo sería pero… y tampoco lo de los kilómetros. Quería meter matemáticas… Otro aspecto que quería meter era matemáticas, ¡pufff! Por ejemplo, cuántos kilómetros hay desde Ondarroa hasta Berritxu, cuántos de Berritxu a Markina. Tenían que unir esos dos datos y ahí me dí cuenta … Creo que no controlé bien su nivel.
> I. Quizá hubiera sido bueno partir de la experiencia directa. La idea de kilómetro también resulta difícil. Seguramente el metro…
> K: Sí

A la dificultad relacionada con el espacio, se une la de la idea de distancia y la de unidad de medida. Kristina desea que los niños aprendan matemáticas de una manera práctica, vinculada a la experiencia que prevé con ellos: que sumen las cantidades que la distancia entre dos puntos ofrece para dar el total del itinerario en kilómetros. Todo será nuevo para los niños y ella quiere enseñarles muchas cosas, hacer converger distintos aprendizajes a un tiempo. Pero no "controló" bien su nivel. Pensó que les resultaría más fácil. Sin embargo, no parece haber reparado en la costosa vinculación con la experiencia infantil que la idea de kilómetro ofrece.

4.2. Gestión del habla de los alumnos

Uno de los temas recurrentes en los análisis de actividades de lenguaje que los noveles realizan, es el de la dificultad de gestionar el diálogo colectivo en el aula. A menudo critican la manera en que han gestionado la situación, el modo en que han hablado a los alumnos, la duración excesiva de sus turnos de palabra, la rapidez de su propio débito verbal en lengua extranjera o cuando se dirigen en euskara a los alumnos no-vascófonos, etc.

4.2.1. Y luego …¡pufff! se levantaban…

La investigadora se dirige a Edurne señalando a la pantalla, donde una niña habla en voz muy alta rodeada de varios niños que intentan explicar algo.

(4)

> *I: ¿Qué te dicen ahí?, ¿qué está pasando?, ¿esta niña qué?… están hablando…*
> *E: Sí…esa niña…bueno, yo creo que necesita mucha atención y se pasa todo el tiempo reclamándola (imitando la voz de la niña) "yo soy Aida y soy no sé qué más", sí…lo intenta…sí…sssssí*
> *I: Y eso…no sé, ¿ee…es un objetivo para ti? Te parece también importante que el alumnado aprenda a escuchar … ¿eso ya estaba en la idea de la sesión?*

E: Eso precisamente no lo tuve en cuenta, pero sí, creo que hay que tenerlo en cuenta. A esa edad no creo que puedan estar mucho tiempo atentos, pero sí ese respeto… y luego, por ejemplo, cuando salían en parejas, entonces también se les hizo muy largo atender a los demás; escucharon a la primera pareja, pero luego ya para eso no tienen…
E: Y luego …¡pufff! se levantaban (E. no está contenta). Incluso la expresión … no… bueno, muchos mantuvieron una conversación, pero otros salían y (imita a los niños) mmm… esa expresión les quedaba muy limitada, sí.

Edurne reconoce que al programar la actividad no reparó en la importancia de la escucha y en la dificultad de mantener la atención durante mucho tiempo, y que eso es importante, porque resulta difícil a esa edad. Pese a no haberse dado cuenta de ello en el curso de la actividad, después, ante las imágenes, su actitud le ha parecido poco adecuada en relación con el modo de ser del alumnado y en especial con su edad. De nuevo aquí, al concretarse la acción aparecen en el diálogo los rasgos que la propia dinámica provoca: los límites de la atención en los niños de esa edad y la necesidad de reglas para la toma de palabra en las actividades grupales.

En relación con su sesión de trabajo subraya que las parejas que se ponían detrás de la sábana no sabían qué decir. Destaca que en el ejercicio que para ella era de expresión oral, las producciones del alumnado fueron muy pobres y limitadas.

4.2.2. Me he dado cuenta de que les hablaba muy rápido

Durante el juego de mesa propuesto en la clase de inglés Oihane subraya lo siguiente.

(5)

O: Todo fue difícil, pues… había diferentes niveles, ¿eh?…trabajan con métodos diferentes, tienen un nivel bajo de inglés. Luego, me he dado cuenta de que les hablaba muy rápido, que en la clase normal pienso que usaba más la mímica, pero al verme en el video, me dije: ¿eh? ¡qué rápido!
I: De eso te diste cuenta luego.
O: Sí, sí, luego, al ver el video. Creo que normalmente no hablo así ¿eh? Al menos esa es mi impresión.

En la entrevista que analizamos se percibe sistemáticamente la autoconfrontación como instrumento formativo. Una de las observaciones que la profesora novel realiza es que habla demasiado rápido, que no ha acomodado su ritmo a la edad de los niños, y que de todo ello no ha sido consciente hasta ver el vídeo.

4.2.3. Que hablen todos por igual

Kristina (K) habla con la investigadora (I) mientras en pantalla escribe en el encerado y pregunta a los niños sentados en corro lo que necesitarán llevar para su salida a la granja. Un niño se le acerca. Ella lo devuelve a su sitio y sigue escribiendo:

(6)

I: Son muy habladores
K: Mucho, mucho, quizá demasiado. (Ríe)
I: Y ¿cómo resulta gestionar su habla?

> K: Muy difícil. Que hablen todos por igual me resulta muy difícil. Quizá es porque no lo he hecho desde el principio: levantad todos la mano, decid cada cual una cosa… Algunos siempre se comen al otro.
> K: (señala a la pantalla donde el niño que ha estado hablando lo vuelve a hacer) Ahí me di cuenta y le dije: "tú ya has hablado, ahora le dejaremos hablar a este".
> (En pantalla, un niño se levanta varias veces y se acerca a ella)
> I: ¿Qué sentías cada vez que ese niño se salía de su sitio?
> K: Siempre de pie, siempre su turno. Había que decirle: "estate quieto un poco, también debemos escuchar a los demás".

Kristina considera que pese a su preocupación por atender a todos, una vez algunos niños le hacían caso, olvidaba atender a los demás. Lo más difícil para ella era hablar mirándoles a todos y gestionar su habla, porque los habladores ocupaban sin cesar el espacio de los silenciosos. Esta actitud de algunos niños —subrayada con el verbo "comer" y la onomatopeya de una máquina de vapor— la vive como frecuente y agresiva hacia los otros.

Al observarse constata que no logra la participación equitativa que desea. Como para compensar su actuación fallida, hace notar que ordenó a un niño que callara y dejara hablar a sus compañeros, citando al hacerlo las palabras que utilizó: "tú ya has hablado, ahora le dejaremos hablar a este". La persistente actuación del acaparador le irrita. Hipotetiza que la causa de esa situación de descontrol del grupo pudo ser no haber establecido una norma desde un principio. Al hacerlo, apunta lo que puede considerarse un plan de actuación futura en pos del control físico —oral y corporal— de los niños habladores, siempre al servicio de la equidad.

4.3. De la actividad real al nuevo proyecto

La dinámica de la entrevista de autoconfrontación muestra un tratamiento recurrente que consiste en el paso de la observación crítica de lo ocurrido, de la actividad real, hacia un proyecto innovador.

4.3.1. La misma sesión de otro modo

(7)

> E: … Mira, yo sé que los niños no están acostumbrados a esto ni yo tampoco. Era la primera vez que dirigía la sesión con un grupo de niños, pues… seguramente, decía, bueno a ver qué tal mi diseño, lo que yo pienso…¿qué es lo que no funciona? ¿Qué cambiaría, qué haría de otra forma? La misma sesión de otra manera… y sí, sí, claro, en ese momento vi muchas cosas al verlo, porque el vídeo es muy ilustrativo, ¿no? Las actitudes de cada una, por qué no funciona lo que tienes en la cabeza…

Edurne plantea muchas evidencias, contribuciones todas derivadas de la sesión de autoconfrontación. Conviene subrayar lo adecuado de su actitud respecto a la formación: si bien la investigadora le ha señalado el camino, ella ha profundizado por su cuenta "lo que yo pensaba…¿qué es lo que no funciona?" (7)

Tras hacer el análisis de la actividad, Edurne consideró que en él se manifestaba el "funcionamiento" de lo ocurrido. Realizaba idas y venidas desde los aspectos

menos exitosos de la actividad a las posibilidades de cambio: qué y cómo puede hacerse para mejorar el trabajo lingüístico. Es esta una dinámica que se renueva en la propia entrevista ("ahora se me ocurre"), en un nuevo bucle a partir del análisis de la actividad. He aquí una dinámica que impulsa el camino de un nuevo proyecto.

4.3.2. Porque de lo contrario… se aburren

Durante la sesión de lengua inglesa que observan en la pantalla los alumnos están trabajando los colores. Oihane explica lo que opina, señalando que se podría hacer de otra manera, porque de lo contrario, el alumnado al final se aburre.

(8)

> O: Yo pienso que al hacer este juego igual mientras un grupo está escribiendo a los otros les tendría que decir que también escribiesen para tener una posibilidad de competición, ¿no? Porque luego si no, se aburren.
> I: ¿A partir de qué momento?
> O: Pues cada grupo cuando le toca su turno, muy bien, pero luego cuando es el turno del otro, pues al principio igual no tanto, pero del segundo turno en adelante se aburren y se levantan y…

4.3.3. Mantendría desde un principio lo dicho

Kristina constata que la incesante actividad de algunos niños le induce a perder el control del grupo, pues está pendiente de ellos mientras pierde de vista a los demás.

(9)

> I: ¿Qué harías hoy día si te encontraras en una situación así de nuevo?
> K: Pfff… Mantendría desde un principio lo dicho. Lo que he comentado antes. Les dices que se sienten y no se sientan. Yo desde un principio diría: "¡siéntate! y aquí estaremos hasta que te sientes; o hasta que te calles, o hasta que levantes la mano"… Y también intentaría dar posibilidades a todos y cada uno. "¡Lo diremos de uno en uno! Que hable cada cual cuando le toca" (señala con el dedo a distintos puntos de un virtual círculo en el que los niños estarían sentados).

No le resulta fácil imaginar cómo podría resolver esta tensión. Los niños que más se mueven no le obedecen, pero en ese comportamiento hay algo del suyo propio que intuye puede ser la causa: las líneas de actuación futuras se centran en elaborar y transmitir unas buenas consignas y en permanecer firme en su papel de responsable de la actividad: se trata de ser una profesora que mantiene su palabra y hace respetar las reglas.

5. Resultados y Conclusión

Si bien el número de sesiones y el corpus de las entrevistas de autoconfrontación que aquí presentamos es forzosamente limitado, los análisis muestran algunos rasgos que caracterizan la actuación novel y apuntan la manera en que se puede transformar y mejorar su actividad profesional.

5.1. Postura crítica hacia la enseñanza

Las profesoras noveles ponen de manifiesto sus opiniones sobre el contexto educativo, a menudo manifestando posiciones críticas. De hecho, en lo que se refiere a la escuela, anclan su proyecto pedagógico en una situación conocida de antemano: en una enseñanza plagada de actuaciones que carecen de creatividad, en palabras de unas; en la realización automática de actividades de lengua extranjera, en opinión de otras.

Esas críticas confieren objetivo y sentido a su quehacer. Dicho de otro modo, el profesor novel incrusta el proyecto de su actividad en sus valores pedagógicos. Es notable el papel que en su ánimo juega el deseo de hacer suya la acción, de convertirse en agente educativo e investirse en profesor. Muestran el deseo de influencia en la práctica real de la enseñanza, de implicarse en esa profesión. Este rasgo constituye uno de los factores más determinantes en la dinámica de sus acciones. Al mismo tiempo, los noveles desarrollan sus propias ideas apoyándose en una metodología conocida: retoma de un personaje de cuento; utilización de los rincones para componer los equipos de alumnos; uso del "maquinista" del ritual diario de la clase. Estos ejemplos nos muestran cómo a partir de la tipicalidad de las prácticas de la institución, los tipos de acción se acomodan, se renuevan, etc.

5.2. Fenómenos formativos de la autoconfrontación

Consideramos el análisis de la actividad propia como un método formativo central. En palabras de las profesoras noveles aparece con frecuencia que han sido conscientes de tal o cual aspecto de lo realizado en el aula al ver el video. Las grabaciones muestran también que la imagen que tenemos de nosotros mismos no se corresponde con lo realizado. Así, los rasgos del habla nos sorprenden a menudo cuando nos vemos y escuchamos.

Tras nuestro análisis, podemos subrayar que para que la entrevista ante las imágenes de la acción sea productiva y sirva al desarrollo profesional del novel, el profesor o la profesora debe abordar dos movimientos. En el primero, la persona entrevistada se sumerge en la actividad: con ayuda de la investigadora, debe observar muchos aspectos que forman parte de su hacer. Pero este regresar a la sesión de enseñanza supone analizar su acción desde otro punto de vista: ver su cuerpo y su actividad como desde fuera; observar a los alumnos, sin sentir sobre sí el peso de la actividad. En la entrevista, el agente no precisa hacer el esfuerzo que la actividad exige. Observar la actividad desde dentro y posteriormente desde fuera del momento de la acción es el primer movimiento, de orden topológico, adecuado para la formación. Se trata de la *inmersión analitica*.

En el segundo movimiento de la entrevista se inicia el nacimiento de las alternativas a la acción que posibilitan la transformación de la actividad. En nuestro análisis hemos observado que en la entrevista el novel se hace cargo de la transformación que el proyecto sufre al convertirse en actividad real, lo que provoca un nuevo movimiento: la producción de variaciones de la acción. Ejemplo: "yo creo que esas actividades más libres o más abiertas necesitarían de otras condiciones" (Edurne, 7). Frecuentemente, estos enunciados vertidos en presente indican que desde el espacio-tiempo de enunciación se proyectan hacia una situación hipotética: asistimos así a una *tipificación virtual*.

A este movimiento le corresponde el ir y venir de los tiempos de la actividad: de m_0 (del proyecto) a m_1 (a la actividad real) y después, a la acción proyectada, a m_2: moviéndose en el espacio de creación de experiencia. Como consecuencia de todo lo dicho, si la sesión en presencia de la acción es un análisis hecho en condiciones, posibilitará ese doble movimiento. Puede decirse que duplica el beneficio de la experiencia y que representa la clave del desarrollo profesional.

5.3. Limitaciones y propuestas

El gran valor formativo del método de formación que hemos experimentado tiene como contrapartida un alto nivel de exigencia, tanto para el novel, como para el formador-investigador: exigencia en el uso adecuado del método y exigencia de dedicación. Las entrevistas deben realizarse en condiciones protectoras para que logren reforzar el desarrollo profesional del novel. La actividad del investigador y la del formador, aunque presentan aspectos comunes, no se recubren (Ruiz Bikandi y Arregi, 2012), por lo que el formador deberá estar bien informado-formado para llevar a cabo correctamente la doble tarea. Por su parte, el novel deberá aceptar y ser capaz de adoptar, al menos en cierto grado, una postura autocrítica. En segundo lugar, la dedicación, el tiempo necesario para la realización y el análisis de las entrevistas hace que el número de estudiantes que puedan beneficiarse sea limitado. Finalmente, como en otras experiencias de innovación escolar o formativa, la investigación articulada a la docencia permite renovar la interpretación de los fenómenos observados, pero investigar impone sus criterios propios, su rigor, su temporalidad, sus métodos de análisis, y eso solo será posible gracias al apoyo de un equipo investigador.

6. Bibliografía

Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo I., Y Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.(REIFOP)* 20(2):169-182 doi:10.6018/reifop.20.1.237261.

Alsina, A. Y Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Practicum desde el modelo realista. *Investigación en la escuela*, 85, 5-18.

Aventosa, P. M., Valcárcel, J. V. y Valencia-Peris, A. (2015). Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, *26*, 15-31.

Clot, Y., Faïta, D., Fernández, G. Y Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. Éducation *Permanente,* 146 *(1),* 17-25.

Conein, B. (1997). L'action avec les objets. Un autre visage de l'action située? In B. Conein & L. Thévenot (Eds.). *Cognition et Information en société* (pp. 25-45). Paris: EHESS.

Cortés, A., Cano, J. Y Orejudo, S. (2015). Competencias, valores laborales y formación previa antes y después del Practicum: un estudio con alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza. *Investigación en la escuela*, 85, 19-32.

De Montmolin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive.* Berne: Peter Lang.

Domingo, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo.* Tesis Doctoral inédita. Departamento de Educación, Universidad Internacional de Catalunya.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage — développement. *Education et Didactique, 2(2),* 69-93.

Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.

Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster & J. M. Sierra (coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.* Barcelona: ICE-Horsori (Cuadernos de Educación 44).

Esteve, O. Y Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (Eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 7-18.

Gairin, J. (2011). La formación de los profesores basada en competencias. *Bordón, 63*, 93-108.

García-San Pedro, M.J. Y Gairin, J. (2011). Competencies: The current reality and perspectives in the Spanish context. A case study research. *Perspectiva Educacional, 50*, 55-76.

Garro, E. Y Pérez, K. (2009). La reflexión sobre la práctica de la maestra como instrumento de formación profesional en la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral en Educación Infantil. *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind/La Lingüística Aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente. Almería: Universidad de Almería*, 407-417.

Gaudin, C. Y Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.

González, I. y Maldonado, A. (2010). Una mirada evaluadora del Máster desde las ciencias de la educación. Hacia la gobernanza universitaria. En González, C. (Coord.). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, (pp. 335-355) Barcelona: Graó.

Gutiérrez, A. (2009). Perspectiva de la investigación en la didáctica de las matemáticas, *Investigación en la escuela*, 69, 61-72.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77-97.

Leblanc, S. y Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Dir.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*, (pp. 255— 265). Bruxelles: De Boeck.

Márquez, C., Roca, M. y Sanmartí, N. (2009). Investigar en el campo de la Didáctica de las Ciencias: ¿Para qué? ¿Cómo? *Investigación en la escuela*, 85, 31-44.

Maturana, H. Y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Edición revisada *The tree of knowledge: biological roots of human understanding*. Madrid: Editorial Debate. 1996.

Molina Ruiz, E. (*2004)* La mejora del practicum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* 8 (2),1-30.

Mow International Research Team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.

Plazaola, I., Ruiz Bikandi, U., Elosegi K., Iriondo I. y Zulaika T. (2013). Irakasle hasiberriaren esperientzia (A beginner teacher's experience). *Ikastaria 19*, 139-169.

—; Iriondo, I. (2014). L'expérience d'une enseignante novice en stage: une leçon d'anglais. *Educateur*, 5, 13-14.

—; Ozaeta, A. (2014). Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation. Revista electrónica *Activités*, 11(2), 112-128. http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf

—; Ruiz Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. In U. Ruiz Bikandi & I. Plazaola (ed.) *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. (pp. 201-214) Donostia: UPV/EHU.

—; Rouve-Llorca, M-E. (2014). «L'attribution de dispositions à agir dans l'enseignement. Typification et projet d'action». In I. Plazaola & A. Muller (coord.) *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse: Octarès.

Riau, M. T. C., Borrasca, B. J., Y González, L. C. C. (2015). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, *27*(1), 179-198.

Roblizo, M., Cózar, R. y De Moya, M.V. (2013). Prácticas docentes y percepciones discentes en la implementación de la metodología ECTS en la titulación de grado de Maestro en Educación Infantil. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 17 (3), 201-222.

Román, A. B. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva/The Practicum of teaching in primary education: a retrospective look. *Revista Complutense de Educación*, *24*(2), 443.

Ruiz Bikandi, U. y Arregi, A. (2012). Distintas miradas sobre la actividad de enseñanza de la lengua del novel. Inicios de lectura y escritura. In Romero Oliva, M. y Jiménez Fernández (coord.), (pp. 161-176). *Hacia una educación lingüística y literaria*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Saujat, F. (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres: quelles articulations? CD Actes de *Actualité de la Recherche en* Éducation *et en Formation*, Strasbourg. 2007.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner — how professionals think in action.* New-York: Basic Books.

Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review, 48,* 23-47.

Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. (Trad. fr.y Prefacio de T. Blin). Paris: Le félin. Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.

Suchman L. A. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press. Tardif, M., Borges, C. Y Malo, A. (dir.). (2012). *Le virage réflexif en* éducation*. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles: De Boeck.

Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* 17 (3), 91-110.

Thereau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación XXI*, *11,* 183-209.

Yvon, F. Y Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* 8 (2),1-22.

—; (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del practicum: evaluación del programa y de los estudiantes, *European Journal of Teacher Education,* 19 (3), 293-302.