

Datos de identificación:

Marcos-Jesús Iglesias-Martínez

Inés Lozano-Cabezas

Ceneida Fernández-Verdú

José Rovira-Collado

Universidad de Alicante

Correspondencia con los autores:

Marcos-Jesús Iglesias-Martínez, Universidad de Alicante (España). E-mail:
marcos.iglesias@ua.es

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto I+D “Cómo potenciar el desarrollo de la competencia “una mirada profesional” en la formación inicial” (GV/2014/075) subvencionado por Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana.

Título:

Cómo los estudiantes para maestro “miran profesionalmente” aspectos de los modelos docentes:
un estudio cualitativo

Título abreviado:

Cómo los estudiantes para maestro “miran profesionalmente”

Resumen

En este estudio se indaga sobre cómo los estudiantes a maestro/a de educación primaria miran profesionalmente las situaciones de enseñanza-aprendizaje durante su período de prácticas en los centros escolares. En particular, cómo miran profesionalmente aspectos de los modelos docentes que observan en las aulas. Desde un enfoque cualitativo se analizan las narrativas escritas por los estudiantes a maestro en las que tenían que identificar y describir situaciones de enseñanza-aprendizaje relativas a la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística. Para centrar la mirada de los estudiantes a maestro/a en aspectos de los modelos docentes se les proporciona unas preguntas guía. Los resultados muestran que los estudiantes, a través de sus narrativas, destacan aspectos relevantes de los modelos docentes en las situaciones observadas. Sin embargo, las modificaciones propuestas por estos muestran que se centran en el contenido de matemáticas o de lengua sin tener en cuenta cambios en los aspectos de los modelos docentes observados. Por tanto, no se observan cambios hacia integrar nuevas estrategias o recursos que se aproximen a las características de un modelo más colaborativo, propio de las comunidades de aprendizaje. Las principales conclusiones propenden a tomar decisiones en la formación inicial docente hacia un modelo más colaborativo basado en la colaboración participativa, dialógica y activa en el proceso educativo.

Palabras clave: mirada profesional, formación inicial docente, investigación cualitativa, modelo colaborativo, practicum.

Las nuevas perspectivas educativas en el siglo XXI proponen un cambio en la manera de afrontar las interacciones en las aulas mediante la creación de ambientes de aprendizaje dialógicos e interactivos, en las que se tomen decisiones de acción en función de las ideas que emergen de los estudiantes (NCTM, 2000). Estas reformas abogan por una mayor flexibilidad de los docentes en el sentido de que estos deben ser conscientes de lo que ocurre a su alrededor para conducir la clase de manera efectiva (Mason, 1998). De esta manera, estas perspectivas ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar en los docentes las destrezas de identificar e interpretar las situaciones de aula importantes para tomar decisiones como maestros/as que ayuden al desarrollo de las competencias del alumnado. Se trata de la competencia mirar profesionalmente. La conceptualización e identificación de contextos para el desarrollo de esta competencia (Mason, 2002; van Es & Sherin, 2002) en los futuros maestros/as durante su formación inicial es una línea de investigación actual (Fernández, Sánchez-Matamoros, Valls, & Callejo, 2018). Estas investigaciones han propuesto diferentes contextos y estrategias favorables para su desarrollo durante la formación inicial como el análisis de videoclips con interacciones reales del maestro/a y los estudiantes o el análisis de respuestas de los estudiantes a diferentes actividades (Fernández et al., 2018). También se ha aplicado este análisis a prácticas concretas como las reseñas literarias para la formación del alumnado del Grado de Educación Infantil (Rovira-Collado, Fernández, Iglesias-Martínez & Lozano-Cabezas, 2016). Estos contextos permiten a los estudiantes a maestro/a interpretar, usando el conocimiento adquirido durante el programa de formación, situaciones reales de aula y tomar decisiones como maestros/as que ayuden a los estudiantes a desarrollar las competencias escolares.

Sin embargo, hay pocos estudios centrados en analizar cómo los estudiantes a maestro/a miran profesionalmente durante el período de prácticas en los centros escolares, identificando

contextos que puedan ayudar a su desarrollo. Nuestro estudio se centra en esta línea de investigación y, por tanto, aporta información al debate entre la teoría y la práctica en la formación inicial docente que sigue siendo un problema a resolver para los teóricos (Álvarez & Hevia, 2013; Iglesias, Moncho y Lozano, 2019). Concretamente, Zeichner (2010) argumenta que es necesario relacionar la universidad y los centros escolares, potenciando “espacios híbridos” en los que dialogar, ya que de este modo se consiguen acercar posturas y trabajar en conjunto para trasladar el modelo de comunidades de aprendizaje a las escuelas. De hecho, autores como Cochran-Smith y Lytle (2009) o Méndez (2012) proponen usar la práctica para incorporar el conocimiento de estas comunidades en la formación inicial del profesorado, ya que las prácticas constituyen espacios donde se adquieren patrones de un sistema colectivo que se desarrolla en una comunidad educativa. Más recientemente, Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018) confirman que las prácticas que los estudiantes a maestro/a realizan en los centros educativos son auténticos escenarios formativos que permiten una vinculación estructural entre la teoría y la práctica. En este sentido Saiz y Susinos (2017) destacan, también, que la formación mediante el Prácticum permite cuestionar los problemas pedagógicos, lo cual supone un aprendizaje en su desarrollo profesional (Iglesias, Moncho y Lozano, 2019).

Las reflexiones de Cochran-Smith y Villegas (2015a; 2015b) se centran, principalmente, en que los estudios focalizados en la formación inicial del profesorado están inmersos en una “práctica social históricamente situada”, argumentado que es necesario que las investigaciones referidas a la formación inicial del profesorado vayan más allá de las relaciones entre lo que creen y lo que realizan en las aulas, y estén orientadas hacia “cómo y en qué condiciones aprenden los futuros docentes (en sus prácticas) potenciando el desarrollo de una actitud como profesional reflexivo” (Cochran-Smith et al., 2015, p. 390). Esta reflexión está en concordancia con las investigaciones

centradas en la competencia mirar profesionalmente, que intentan indagar sobre contextos en los que los futuros docentes aprendan a interpretar situaciones de aula y a tomar decisiones como maestros/as.

Los modelos docentes o teorías implícitas que observan los futuros docentes en sus prácticas están basados en tres perspectivas teóricas de aprendizaje. Así, el modelo *tradicional* interpreta que la construcción del conocimiento se basa en la transmisión de los contenidos por parte del docente y, por tanto, predomina un aprendizaje academicista donde el docente enseña contenidos y el estudiante los recibe. El *modelo cognitivo-constructivista*, considera al estudiante como un individuo que activamente está construyendo el conocimiento y que va transformando su estructura cognitiva gracias a sus experiencias (Novak, 1988). El modelo *comunidades de aprendizaje* potencia el aprendizaje dialógico y colaborativo (Hord, 1997, citado por Hargreaves & Fullan, 2014) en el que el docente sea el orientador y el guía en el proceso educativo y, que según Hargreaves et al. (2014) “es guiado por la experiencia del criterio colectivo y estimulado por conversaciones maduras y desafiantes sobre la práctica efectiva e inefectiva” (p.155). Darling-Hammond (2009) argumenta que la calidad de la enseñanza y aprendizaje en las escuelas viene derivada del diseño de comunidades locales de participación que apoyen y diseñen escuelas que puedan responder a las nuevas necesidades sociales. Por tanto, los profesionales de la educación han de trabajar en colaboración para asegurar el derecho a la educación de manera individual y social a través de comunidades de práctica.

La compleja integridad de estas “prácticas compartidas” es el núcleo formativo para los futuros docentes (Grossman et al., 2009), ya que es el camino para pasar de una cultura balcanizada a una cultura más colaborativa entre los profesionales de la enseñanza (Huber, 2008; Flecha, 2009; Hargreaves & Fullan, 2014). Se trata, pues, de un espacio en el que el aprendizaje se desarrolla a

través de la participación social en el que todos los pares interactúan y en el que predomina el desarrollo de las teorías sociales del aprendizaje como un reconocimiento de la naturaleza social del conocer (Lave & Wenger, 1991). En este contexto, nuestro estudio se centra en indagar sobre cómo los futuros maestros/as de educación primaria miran profesionalmente las situaciones de aula durante su período de prácticas en los centros escolares. En particular, nos centramos en cómo miran profesionalmente aspectos de los modelos docentes que observan en las aulas. Concretamente, se pretende: (1) Identificar qué modelos docentes observan los estudiantes a maestro/a durante su periodo de prácticas en los centros escolares; (2) Analizar qué aspectos modificarían de los modelos docentes observados los estudiantes a maestro/a.

Método

Participantes y contexto

Esta investigación incluyó 130 narrativas de 65 estudiantes a maestro/a que observaron situaciones didácticas de 65 docentes-supervisores, durante sus estancias de ocho semanas en centros educativos de Educación Primaria. La mayoría de los estudiantes se encontraban en el rango de edad de 18-22 años, siendo el 84.62% mujeres y el 15.38%, hombres. Las observaciones se realizaron en las aulas de Educación Primaria de los centros educativos de prácticas adscritos a la Facultad de Educación, correspondiente a los niveles (cursos) educativos de esta etapa y agrupados en tres ciclos: 25% primer ciclo (1º y 2º de Educación Primaria), 35.71% segundo ciclo (3º y 4º de Educación Primaria) y 39.29% tercer ciclo (5º y 6º de Educación Primaria). La muestra tuvo un carácter intencional no probabilístico.

Estas prácticas forman parte del último año de formación del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Este periodo está dividido en dos partes. Durante la primera parte, los

estudiantes para maestro/a realizan una observación del aula y, en la segunda parte, diseñan una propuesta didáctica y la implementan bajo la supervisión del docente-tutor. Durante el transcurso del período de observación (dos semanas de un total de ocho), se solicita a los participantes que describan narrativas en las que se identifiquen situaciones de enseñanza-aprendizaje relativas a la Competencia Matemática; y la Competencia en Comunicación Lingüística. Del total de las 130 narrativas 65 estuvieron referidas al área de Matemáticas y 65, al área de Lengua y Literatura.

Recogida y tratamiento de la información

El instrumento que se utilizó para este estudio (ver Anexo 1) consistió en un conjunto de preguntas-guía destinadas a orientar a los estudiantes para maestro/a de Educación Primaria en el proceso de relatar situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este instrumento permitía la mirada profesional para identificar los aspectos más relevantes de un auténtico aprendizaje del alumnado de educación primaria. Se optó por esta herramienta narrativa porque acoge la riqueza y la variedad de relatos e interpretaciones de los participantes en el contexto educativo (Huber et al., 2013). Connelly y Clandinin (1990) defienden el uso de narrativas en la investigación educativa indicando que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 2). Por tanto, considerar a los estudiantes a maestro/a como narradores de sus propias historias puede ayudarles a mirar de manera cada vez más estructurada (es decir, como profesionales) las situaciones de enseñanza dando sentido a su experiencia durante su período de prácticas. Las narrativas de los estudiantes para maestro/a en las que describen lo que ellos consideran importante sobre el aprendizaje se convierten así en una

herramienta para su aprendizaje que les permite, además, relacionar la teoría y la práctica (Ivars & Fernández, 2018).

Con la intención de dirigir la atención de los futuros docentes hacia los aspectos relevantes de las situaciones de aula, se les facilitó preguntas-guía centradas en la identificación de aspectos relevantes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y en la modificación que propondrían como maestros/as. Estas preguntas fueron diseñadas inicialmente por el equipo de investigación interdisciplinar. Se validó por dos expertos en investigación cualitativa del área de Didáctica y Organización Escolar, dos especialistas del área de Didáctica de la Matemática y un especialista del área Didáctica de la Lengua y la Literatura. Asimismo, se revisó por el alumnado quienes plantearon sugerencias al respecto. A partir de estas orientaciones se confeccionó el instrumento definitivo (véase Anexo 1) y se distribuyó entre el alumnado participante. El cuestionario se cumplimentó de manera anónima y voluntaria durante la estancia de prácticas de los estudiantes participantes.

El tratamiento de la información se realizó con el apoyo del programa informático cualitativo AQUAD 6 (Huber & Gürtler, 2012). El proceso de análisis de datos cualitativos transcurrió mediante el enfoque mixto lo que permitió configurar el mapa de categorías, útil para el proceso de codificación. Estos mapas se analizaron y validaron (Onwuegbuzie & Leech, 2007) desde una perspectiva interdisciplinar por cuatro investigadores. Esta configuración sufrió, posteriormente, alguna modificación menor como consecuencia de ajustes derivados de la intensidad de la codificación, y de las posibles variantes o matizaciones emergentes para lograr una comprensión más profunda del estudio y respetando en todo momento las prescripciones propias de la metodología cualitativa (Corbin & Strauss, 2008). Para la generación de las categorías se tuvo en cuenta dos aspectos: (i) qué características de los modelos docentes

observados identifican los estudiantes para maestro/a y (ii) qué modificaciones proponen los estudiantes a maestro/a teniendo en cuenta los aspectos de los modelos docentes identificados. Tras el proceso de análisis se obtuvieron seis categorías: contenidos didácticos, tipo de actividades, agrupamiento, materiales y recursos, interacción social y modificación de la actividad. Para cada categoría emergieron diferentes códigos. Éstas se presentan en el apartado de resultados. Con el fin de preservar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, las narrativas fueron identificadas por el siguiente sistema alfanumérico: EPM000 (Educación Primaria Matemáticas, nivel/curso - 1º, 2º, 3º, 4º, 5º o 6º - y el número del documento) o EPL000 (Educación Primaria Lengua, nivel/curso – 1º, 2º, 3º, 4º, 5º o 6º - y el número del documento).

Resultados

Los resultados se presentan en dos secciones. En la primera sección se da respuesta a los aspectos que los estudiantes a maestro/a identifican de los modelos docentes observados y en la segunda sección se presentan las diferentes modificaciones que los estudiantes a maestro/a proponen.

Aspectos identificados por los estudiantes a maestro/a de los modelos docentes

Cinco de las seis categorías generadas en el análisis nos muestran los aspectos que los estudiantes a maestro/a identifican de los modelos docentes. A continuación, describimos los códigos generados en cada una de las categorías, presentamos ejemplos de estos y la frecuencia de aparición de ese código en las narrativas (%FA).

La tabla 1 contiene los resultados obtenidos (códigos generados y sus frecuencias) de la categoría *contenidos didácticos* (categoría 1).

Tabla 1. Códigos de la categoría 1. Contenidos didácticos

Categoría 1. Contenidos didácticos	Descripción	%FA
Código 1.1 Contenidos Conceptuales.	Utilización de contenidos relacionados al saber conceptual.	44.66%
Código 1.2 Contenidos Procedimentales.	Utilización de contenidos relacionados al saber procedimental.	49.51%
Código 1.3 Contenidos Actitudinales.	Utilización de contenidos relacionados con el aprendizaje de actitudes, normas y valores.	5.83%

Los estudiantes a maestro/a identifican contenidos tanto conceptuales (44.66%) como se relata en esta narrativa del área de matemáticas:

La multiplicación. La división entre hasta 3 cifras. (EPM4°048)

Conocer las expresiones “doble” y “triple” a través de la tabla del 2 y del 3. (EPM3°006)

En relación con los contenidos procedimentales (49.51%) las siguientes narrativas identifican esta presencia:

Los contenidos que se trabajan son la lectura y comprensión de enunciados, la búsqueda e interpretación de datos en tablas y gráficos y el reconocimiento de las operaciones necesarias para resolver problemas”. (EPM4°015)

Se trabaja la aproximación a la unidad. (EPM5°004)

Son escasas las narrativas en las que los estudiantes a maestro/a identifican contenidos actitudinales (5.83%) en las aulas de primaria. Además, la identificación de estos contenidos solo se ha encontrado en el área de lengua: “Y, en este caso, temas transversales, es decir, valores que ayudan a los alumnos a ser mejores personas”. (EPL4°005).

Con respecto a la categoría 2 *Tipo de actividades* (tabla 2) los estudiantes a maestro/a han identificado diferentes tipos de actividades (conceptuales, procedimentales o actividades centradas en situaciones problemáticas en contextos reales).

Tabla 2. Códigos de la categoría 2. Tipo de actividades

Categoría 2. Tipo de Actividades.	Descripción	%FA
Código 2.1 Actividades conceptuales.	Actividades basadas en el desarrollo y significado de un concepto o algoritmo.	22.45%

Código 2.2 Actividades procedimentales.	Actividades centradas en el aprendizaje de un procedimiento.	48.98%
Código 2.3 Actividades centradas en situaciones problemáticas en contextos reales.	Actividades que describen situaciones problemáticas y que exponen ejemplos reales de la vida cotidiana.	28.57%

Aunque algunos estudiantes a maestro/a han identificado en sus narrativas actividades conceptuales (22.45%), la mayoría de sus relatos (48.98%) se han centrado en actividades de tipo procedimental. Por ejemplo, en el área de Matemáticas, las actividades conceptuales suelen ser actividades basadas en un contenido matemático en el que se desarrolla y se trabaja el significado del concepto o algún algoritmo:

En una sesión de la clase de Matemáticas, los alumnos van a realizar una actividad que consistía en identificar el número anterior y el posterior de un número dado. El profesor, primeramente, puso la escala numérica en la pizarra (0-19) y mediante ejemplos explicó en qué consistía. Los ejemplos que utilizó estaban comprendidos entre el 0 y el 19 empezando por aquellos más fáciles para el alumnado (del 0 al 5). (EPM4°023).

Básicamente el profesor hace una introducción del tema e intenta relacionarlo con temas anteriores. (EPM6°046)

Las actividades de tipo procedimental suelen describir actividades de cálculo matemático:

Práctica de la multiplicación, donde se trabaja a partir de una serie de ejercicios y actividades la estimación de productos según el orden de aproximación que nos indique (decenas, centenas, millares). (EPM1°054)

La profesora pregunta a los alumnos cuánto le falta a un número para llegar a otro, para lo cual, los alumnos, haciendo uso de su ficha, han de poner el dedo índice sobre el primer número mencionado y contar los “saltos” que dan hasta el otro número. Por ejemplo, la profesora les pregunta “¿cuánto le falta al 5 para llegar al 9?” Entonces los niños ponen su dedo sobre el número 5 y van contando hasta llegar al 9. (EPM1°008)

También se destacan las narrativas en las que se observa que los estudiantes a maestro/a han identificado actividades centradas en la resolución de situaciones problemáticas, en ocasiones combinadas con ejemplos significativos para el alumnado. Un ejemplo de este tipo de actividades es la que se identifica en el siguiente fragmento:

Tengo 5 estanterías, en cada una de ellas tengo 5 lejas y en cada una de esas lejas, tres apartados. ¿Cuántos apartados tengo? Exprésalo en forma de potencia y calcúlalo. Se les deja a los alumnos trabajar dos o tres minutos sobre este problema y se comenta en gran grupo. (EPM6°050)

En un problema de matemáticas sobre la división, la maestra lo que ha tratado de enseñarles es que esto sucede en la vida cotidiana como, por ejemplo, cuando van a comprar al supermercado. (EPM4°002)

Un aspecto relevante en el desarrollo de las acciones didácticas en las aulas escolares es la disposición de los ambientes de aprendizaje, aspectos que contribuyen a la mejora del desarrollo del proceso educativo. Es significativa la agrupación del alumnado a la hora de trabajar en las aulas de Educación Primaria, aspecto que se ha tenido en cuenta en la categoría *Agrupamiento* (categoría 3; tabla 3) generada tras el análisis considerando los siguientes códigos: *3.1 Individual*; *3.2 Parejas*; *3.3 Pequeño grupo*; *3.4 Gran Grupo*;

Tabla 3. Códigos de la categoría 3. Agrupamiento

Categoría 3. Agrupamiento	Descripción	%FA
3.1 Individual.	Actividades realizadas de manera individual.	69.32%
3.2 Parejas.	Actividades realizadas en colaboración con un/a compañero/a.	1.14%
3.3 Pequeño grupo.	Actividades de trabajo colaborativo	5.68%
3.4 Gran Grupo.	Exposiciones en clase y resolución de actividades entre todo el grupo-clase.	23.86%

Se observa como la mayoría de las descripciones de los estudiantes a maestro/a identifican como relevantes actividades que se trabajan de manera individual (69.32%) que posteriormente, son corregidas en gran grupo (23,86%):

En esta situación, proceden a la lectura del villancico dos veces de una manera en la que cada alumno o alumna lee un párrafo del mismo. Tras ello, se da paso a la realización de los ejercicios de forma individual y, finalmente, una vez han acabado de realizar los mismos, se da paso a la corrección de estos de forma grupal, corrigiendo un alumno o alumna al azar cada ejercicio. (EPL5°015)

El maestro explica las características y los elementos que confeccionan una receta. Les dice a los niños que irá resolviendo las dudas que puedan aparecer. La metodología que observo se basa en una enseñanza individual donde el alumno solo recibe y es pasivo. (EPL3°060)

En la tabla 4 se muestran los resultados referidos a otras de las características que identifican los estudiantes a maestro/a de los modelos docentes, el tipo de materiales y recursos que utiliza el profesorado (categoría 4. *Materiales y recursos*). De ella han emergido tres códigos: 4.1 *Materiales didácticos externos*, basados en la aplicación o utilización de libros de textos o fichas diseñados por editoriales; 4.2 *Materiales didácticos diseñados*, aquellos elaborados por los propios docentes; y 4.3 *Materiales interactivos*, medios electrónicos (pizarra digital) o herramientas digitales (ordenadores y tabletas).

Tabla 4. Códigos de la categoría 4. Materiales y recursos

Categoría 4. Materiales y recursos	Descripción	%FA
Código 4.1 Materiales didácticos externos.	Utilización de libros de texto.	72.36%
Código 4.2 Materiales didácticos diseñados.	Materiales diseñados por el docente para su grupo-clase.	9.76%
Código 4.3 Materiales interactivos.	Utilización de las tecnologías aplicadas a la educación como recurso para el aprendizaje.	17.89%

Un alto porcentaje de las narrativas de los estudiantes identifican como materiales y recursos las unidades didácticas planteadas por las editoriales (72.36%):

Una vez se han repartido los libros de matemáticas a cada uno de los alumnos (a excepción de 3 que tienen una adaptación para atender a las necesidades específicas individuales) la maestra inicia la explicación haciendo una recapitulación del trabajo que se realizó en la sesión anterior. (EPM5°044)

La tarea que desarrolló la tutora fue la explicación de “las palabras polisémicas”. Para ello se sirvió del libro de texto y de ejemplos propios que ella iba proporcionando. Tras finalizar la explicación, la tutora procedió a mandar ejercicios del libro de texto sobre el nuevo concepto aprendido. (EPL5°004)

También destacan como relevante el uso de las TIC (código 4.3; 17.89%) aunque la mayoría de ellos solo destacan el uso de la pizarra digital para plasmar el ejercicio que se está realizando en ese momento: “La maestra ha explicado los problemas haciendo uso de la pizarra digital e interactuando con los alumnos (preguntas/respuestas)” (EPM1°049). Se trata de la

sustitución de la pizarra tradicional por una pizarra más motivadora o llamativa: “La pizarra digital también les puede ayudar, ya que para ellos es un elemento motivador” (EPL6°001).

Por último, los participantes han destacado en sus narrativas principalmente interacciones bidireccionales (85.59%), es decir, interacciones entre el docente y los discentes (categoría 5. *Interacción social*) referidos a la comunicación del docente en un sentido bidireccional (código 5.1 *Bidireccional*) o en el que la participación es más activa y cooperativa, en el que los diálogos y la comunicación favorecen el aprendizaje colaborativo (código 5.2 *Colaborativa*). Los resultados se muestran en la tabla 5:

Tabla 5. Códigos de la categoría 5. Interacción social

Categoría 5. Interacción social	Descripción	%FA
Código 5.1 Bidireccional.	Interacción docente-alumno para la resolución de dudas o el aprendizaje a través del diálogo.	85.59%
Código 5.2 Colaborativa.	Interacción libre basada en la cooperación para la resolución de problemas entre todo el grupo-clase.	14.41%

Muy pocos estudiantes a maestro/a han destacado interacciones colaborativas centradas en un modelo más cooperativo en el que entre todos acaben resolviendo el problema. Esto sucede porque la manera de trabajar en la mayoría de las actividades observadas por los estudiantes a maestro/a no es colaborativa sino individual, aspectos que se destacan en el siguiente dialogo:

Docente: ¿Por dónde empiezo esta multiplicación?

Alumno1: Multiplicando el 1 por 25.

Docente: Bien, ¿ahora cómo continuo?

Alumno2: Tienes que multiplicar el otro 1 por 25.

Docente: Bien, pero ¿dónde pongo el resultado, debajo de las unidades o de las decenas?

Alumno3: Debajo del primer resultado, de las decenas.

Docente: ¿Estáis seguros? ¿El segundo uno por el que hemos multiplicado el número 25 son unidades o decenas?

Un grupo de alumnos: Las decenas.

Docente: Entonces tenemos que dejar un hueco en blanco, o poner un cero debajo de las unidades, y entonces escribir el otro resultado debajo de las decenas. Por último, tenemos que realizar la suma de los dos números obtenidos.

Seguidamente los/las alumnos/as de manera individual realizan las tres multiplicaciones. (EPM2°039)

Se observa, por tanto, que los estudiantes a maestro/a, a través de sus narrativas, destacan aspectos relevantes de los modelos docentes en las situaciones observadas, como el tipo de contenidos didácticos trabajados, el tipo de actividades, el tipo de agrupamiento, el tipo de recurso y material utilizados y el tipo de interacción utilizada en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Modificaciones propuestas por los estudiantes a maestro/a sobre los aspectos de los modelos docentes identificados

Tras la identificación de los aspectos relevantes de los modelos docentes observados, los estudiantes a maestro/a relataron las posibles modificaciones de lo que estaban observando (Tabla 6). De esta manera se podía observar si los estudiantes a maestro/a tienden a modificar las situaciones de enseñanza-aprendizaje hacia un cambio en los modelos docentes observados, e identificar si son capaces de integrar nuevas estrategias y recursos que se aproximen a las características de un modelo más colaborativo, propio de las comunidades de aprendizaje.

Tabla 6. Códigos de la categoría 6. Modificación de la actividad

Categoría 6. Modificación de la actividad	Descripción	%FA
Código 6.1 Modificación general.	Planteamiento de actividades de mayor o menor grado de dificultad según la necesidad.	32.06%
Código 6.2 Modificación para la comprensión del concepto.	Modificación centrada en la comprensión del concepto mediante ejemplos o utilización de materiales y recursos adaptados.	29.43%
Código 6.3 Modificación para la comprensión del procedimiento.	Planteamiento de actividades de repetición para el aprendizaje del procedimiento.	33.51%
Código 6.4 Modificación de la metodología, recursos y materiales.	Utilización de metodologías colaborativas y participativas.	5.00%

Los estudiantes a maestro/a proponen modificaciones generales de la actividad (código 6.1 *Modificación general*), de mayor o menor grado de dificultad, aspecto que se describe mayoritariamente en ambas áreas (32.06%). Así un ejemplo del área de lengua:

Empezar con palabras sencillas como pueda ser para los antónimos: blanco-negro, alto-bajo... y en los sinónimos igual empezar por palabras sencillas como: andar-caminar-, pelota-balón... (EPL2°007).

Y en el caso del área de matemáticas:

Emplear problemas más complicados en los que se combinen diferentes conceptos matemáticos de mayor dificultad (EPM6°001).

Por otra parte, un número importante de estudiantes para maestro/a (29.43%) se centran en la modificación para la comprensión del contenido didáctico trabajado (código 6.2 *Modificación para la comprensión del concepto*). Así, en el caso del área de matemáticas se presentan modificaciones centradas en la utilización de bloques multibase para enseñar el significado de alguna operación: “Si bien, para ello el alumnado deberá reconocer que los números están formados por decenas y unidades (números de dos cifras), por lo que antes de ello trabajaría las descomposiciones canónicas con los bloques multibase” (EPM008); o la utilización de estrategias o esquemas para la comprensión de los textos, como sucede en el caso de lengua: “Un ejemplo de propuesta sería poner un texto en el cual los niños deben de subrayar los sustantivos comunes de un color y los propios de otro color” (EPL040).

Lo mismo ocurre en el código 6.3 *Modificación para la comprensión del procedimiento* (33.51%), en el que se describen modificaciones basadas en la repetición de las operaciones matemáticas trabajadas en la actividad descrita:

Se propone al alumnado la realización de unos ejercicios de nivel superior al de las actividades iniciales para saber más. (EPM1°054)

Planteó que utilizando el diccionario busquen palabras que terminen en la misma sílaba para después poder colocarlas en el poema propuesto. (EPL4°053)

Las narrativas de los estudiantes a maestro/a que proponen recursos y estrategias metodológicas para la modificación de la actividad son escasas (5%; Código 6.4 *Modificación de la metodología, recursos y materiales*), especialmente, donde se aprecie cambios hacia un modelo colaborativo:

Para trabajar más la lectura del texto, ya que hay muchos alumnos que no comprenden todas las ideas de la historia; haría esta actividad mediante trabajo colaborativo. En el momento de la lectura dividiría la clase en los grupos de trabajo y cada grupo leería con sus compañeros y entre todos comprenderían lo que se está diciendo. (EPL2°031)

Las modificaciones propuestas por los estudiantes a maestro/a muestran que estos se centran en el contenido de matemáticas o de lengua sin tener en cuenta cambios en los aspectos de los modelos docentes observados. Por tanto, no se observan cambios hacia integrar nuevas estrategias o recursos que se aproximen a las características de un modelo más colaborativo, propio de las comunidades de aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Los resultados nos muestran que los estudiantes a maestro/a identifican aspectos relevantes de los modelos docentes en las aulas de los centros educativos en sus narrativas, subrayando un modelo de enseñanza-aprendizaje *tradicional* en ellas. Esto se observa en que la mayoría de las actividades identificadas y descritas por los estudiantes a maestro/a como relevantes para el desarrollo de competencias en el alumnado, están basadas en contenidos conceptuales o procedimentales, sin enfatizar los contenidos de tipo actitudinal, tan necesarios para integrar todas las capacidades propias de una competencia básica.

Además, muy pocos estudiantes para maestro/a identifican actividades o tareas relacionadas con la resolución de problemas reales, centrados en un aprendizaje dialógico y significativo. Es importante destacar que el desarrollo de la metodología basada en proyectos de trabajo que permitan la experimentación con actividades de la vida cotidiana dando oportunidad a la interdisciplinariedad, para la resolución de problemas auténticos y reales que el alumnado como ciudadano deberá resolver (Monarca & Rappoport, 2013) mejora la calidad del aprendizaje dialógico. Por tanto, se observa, que los estudiantes a maestro/a identifican aspectos de una enseñanza centrada en la asimilación de contenidos. Esta enseñanza no responde a la adquisición de las competencias básicas, no supera los modelos tradicionales y no da la posibilidad a plantear otros modelos que se aproximen más al aprendizaje de la competencia lectora (Cambra, 2013) o la competencia matemática (Vicente, Rosales, Chamoso, & Múñez, 2013).

Además, los estudiantes para maestro/a identifican que estas actividades se desarrollan de manera individual, sin que se tienda a un trabajo colaborativo en pequeños grupos en el que el alumnado se ayude y coopere en su aprendizaje. En sus narrativas suelen identificar una relación bidireccional. Interacciones dirigidas por un docente que no da cabida a la posibilidad de un aprendizaje colaborativo y social y, por tanto, ausencia de un docente socializador. Lo anterior a pesar de que estudios específicos del área de matemáticas, como García-Carrión y Díez-Palomar (2015), resaltan el beneficio para el aprendizaje de las matemáticas del trabajo mediante grupos colaborativos e interactivos, propios de las comunidades de aprendizaje.

Asimismo, los participantes en sus narrativas destacan que los principales materiales y recursos didácticos utilizados se basan en un libro de texto, es decir, identifican como potenciador del aprendizaje el uso de materiales editados por agentes externos (como es el caso de las editoriales), y una selección de los contenidos dada por éstas, como apuntan las investigaciones

realizadas sobre el Prácticum (Bretones, 2013). A su vez, la implementación de estos materiales de manera tradicional, sin dar la posibilidad a que diseñe sus propios materiales de forma flexible y abierta y que ello mejore la calidad del aprendizaje del alumnado (Schneider & Kipp, 2015). Esto favorecería un docente reflexivo y crítico que diseñe, desarrolle, reflexione y actúe (Abrami et al., 2015) y en el que la constitución del conocimiento se fundamente a través de las interacciones colectivas y dialógicas.

Por otra parte, con respecto a la competencia digital, en la mayoría de las narrativas no se observa la identificación del uso de las tecnologías digitales para la búsqueda y selección de la información o para realizar actividades o juegos interactivos para el tratamiento de los contenidos a trabajar. Los futuros docentes identifican únicamente el uso de la pizarra digital para plasmar la actividad que se está llevando a cabo, su explicación o su resolución por parte del profesorado. Por tanto, su uso sigue siendo el sustituir a la pizarra tradicional. Aunque son modelo de muchas actuaciones didácticas, no se señalan blogs u otros espacios web relevantes (Rovira-Collado, 2016). No se identifican a las TIC como un elemento que fomente la competencia digital (Cabero & Barroso, 2016; Mishra & Koehler, 2006).

Para modificar las situaciones didácticas observadas, los estudiantes a maestro/a siguen manteniendo el mismo modelo docente que ha observado en las aulas, coincidiendo sus posturas y realizando modificaciones puntuales en sus acciones didácticas, sin introducir nuevas estrategias metodológicas que se aproximen a un modelo colaborativo. Es decir, los estudiantes a maestro/a no intentan modificar la situación didáctica observada y descrita con todos los elementos curriculares posibles para ir hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje más colaborativo, donde toda la comunidad aprende. En sus descripciones no han transformado el modelo observado, lo que interpretamos como signo que lo consideran un modelo ideal para la enseñanza, sin reflexionar

sobre otras propuestas estudiadas en el Grado. Los estudiantes a maestro/a participantes no adoptan la posición de docente reflexivo y crítico, la que les hubiera permitido cambiar toda la situación didáctica integrando los elementos curriculares necesarios. Los estudiantes a maestro/a, en su mayoría, sigue planteando en sus intenciones educativas, un pensamiento neutro y ausente de una reflexión crítica e innovadora que cuestione las observaciones de las acciones didácticas planteadas. Se obvia la espontaneidad y la innovación que podría enriquecer el aprendizaje del alumnado hacia una mayor colaboración entre discentes y docentes (Fuentes-Abeledo et al., 2020).

Los estudiantes a maestro/a, a través de las narrativas escritas, han sido capaces de identificar aspectos relevantes de los modelos docentes. Este resultado corrobora los resultados obtenidos por otros estudios en los que concluyen que las narrativas pueden ser una herramienta que ayuda a los estudiantes a maestro/a a centrar su mirada sobre aspectos relevantes de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Ivars y Fernández, 2018). Sin embargo, han tenido dificultades en proponer modificaciones como maestros/as tras la identificación de estos aspectos relevantes. Este resultado parece sugerir que la destreza de *decidir* qué hacer a continuación (destreza que también hace parte de la competencia mirar profesionalmente), que en este estudio se vincula a la modificación de aspectos de los modelos docentes observados, es difícil para los estudiantes a maestro/a (Fernández et al., 2018). Para modificar aspectos vinculados a los modelos docentes, es necesario el conocimiento relacionado con estos. Es posible que los estudiantes a maestro/a no dispusieran de este conocimiento, y al no observar diferentes modelos, no hayan tenido la suficiente capacidad para modificar la situación (Hogg & Yates, 2013). Potenciar en la formación de maestros/as la observación de diferentes modelos docentes (Gairín-Sallán et al, 2019), y en concreto aquellos dirigidos hacia un aprendizaje dialógico y colaborativo, propician

una formación inicial en la que se integren los conocimientos profesionales basados en la colaboración y en la interacción social (McAlister, 2012; Poveda et al., 2021).

Es, por tanto, el periodo de prácticas una oportunidad para la observación significativa (competencia mirar profesionalmente), pero urge la necesidad de que el modelo de comunidades de aprendizaje (Mena-Marcos et al., 2013; Zhu, 2011) se expanda en los centros escolares y se potencie la formación de docentes críticos y reflexivos.

Disclosure statement

Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.

Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E. Waddington, D. I, Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically. A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Álvarez, C. & Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado, *Cultura y Educación*, 25(3), 337-346. <https://doi.org/10.1174/113564013807749759>
- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088
- Cabero, J. & Barroso, J. (2016). Formación del profesorado TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación*, 28(3), 633-663. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>

- Cambra, M. (2013), Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429-439. <https://doi.org/10.1174/113564013808906807>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. (2015a). Framing teacher preparation research: an overview of the field, Part I. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2015b). Studying teacher preparation: the questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379-394. <https://doi.org/10.1177/1474904115590211>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L., Chavez-Moreno, L. Mills, T. & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3rd ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2009). Teaching and the change wars: the professionalism hypothesis. In A. Hargreaves & M. Fullan (Editors). *Change wars* (pp. 45-68). Solution Tree.
- Fernández, C., Sánchez-Matamoros, G., Valls, J. & Callejo, M.L. (2018). Noticing students' mathematical thinking: characterization, development and contexts. *AIEM. Avances de Investigación en Educación Matemática*, 13, 39-61.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>

- Fuentes-Abeledo, J. A., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. M., & Veiga-Rio, E. J. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., del Arco Bravo, I., & Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- García-Carrión, R. & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151–166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record, Columbia*, 111(9), 2065-2100. <https://cset.stanford.edu/publications/journal-articles/teaching-practice-cross-professional-perspective>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hogg, L. & Yates, A. (2013). Walking the Talk in Initial Teacher Education: Making Teacher Educator Modeling Effective. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 9(3), 311-328. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.831757>

- Huber, G. L. (2008). Aprendizajes activos y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81. Retrieved from http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008_04.htm
- Huber, J. Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Huber, G. L. & Gürtler, L. (2012). *AQUAD 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Ingeborg Huber Verlag.
- Iglesias, M. J, Moncho, M. & Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 49-64. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3557>
- Ivars, P. & Fernández, C. (2018). The role of writing narratives in developing pre-service primary teachers noticing. In G. J. Stylianides y K. Hino (eds.), *Research Advances in the Mathematical Education of Pre-service Elementary Teachers, ICME-13 Monographs* (pp. 245-259). Springer International Publishing AG.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mason, J. (1998). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(3), 243-267. <https://doi.org/10.1023/A:1009973717476>
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice. The discipline of noticing*. Routledge-Falmer.

- McAlister, C. M. (2012). Modelling in Initial Teacher Education (ITE): reflections on the engagement of student teachers with cooperative learning in ITE. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 16(3), 303-320. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.717211>
- Mena-Marcos, J., García-Rodríguez, M. L. & Tillema, H. (2013). Student teacher reflective writing: what does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.713933>
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-155>
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a new framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108 (6), 1017-1054. <http://www.tcrecord.org>
- Monarca, H. & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio: el caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación* (extraordinario), 54-78. <http://doi.org.10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256>
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM.
- Novak, J. D. (1988). El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. In R. Porlán (Ed.) *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (p.23-40). Díada Editoras.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: an oxymoron? *Quality & Quality: International Journal of Methodology*, 41, 233-249. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9000-3>

- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I., & López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953>
- Rovira-Collado, J., Fernández, C., Iglesias-Martínez, M. J. & Lozano-Cabezas, I. (2016). El papel de las narrativas escolares en el desarrollo de la competencia docente, una mirada profesional en el aula de lengua y literatura. En *Aprendizajes plurilingües y literarios Nuevos enfoques didácticos* (pp. 609-619). Universidad de Alicante.
- Rovira-Collado, J. (2016). Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes, En *Investigaciones Sobre Lectura ISL*, 6, 58-75. <https://www.compensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/154>
- Saiz, Á. & Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexiva de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <https://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sarceda-Gorgoso, M.C. & Rodicio-García, M.L (2018). Escenarios formativos y competencias Profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 147-164. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Schneider A. & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teacher and Teaching Education*, 52, 37-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.006>
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-595.

- Vicente, S., Rosales, J., Chamoso, J. M & Múñez, D. (2013). Análisis de la práctica educativa en clases de matemáticas españolas de Educación Primaria: una posible explicación para el nivel de competencia de los alumnos. *Cultura y Educación*, 25(4), 535-548. <https://doi.org/10.1174/113564013808906799>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12(6), 763-775. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601097>

ANEXO 1

Instrumento de la investigación

Estimado alumnado, un equipo de investigadoras e investigadores de la Facultad de Educación estamos realizando un proyecto que indaga sobre el aprendizaje profesional de las futuras maestras y los futuros maestros en el Prácticum en el Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Como bien sabes uno de los objetivos del Prácticum que estás cursando es aprender a “mirar” las situaciones de aula de una manera estructurada: (a) aprender a identificar los aspectos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que ayudan al desarrollo de las competencias en los/las estudiantes que indica el currículo; y (b) ayudar a realizar una reflexión posterior a la actuación en el aula. Es por ello que te invitamos a participar en esta investigación durante tu aprendizaje en la

asignatura del Prácticum. Para ello te solicitamos que durante el periodo de prácticas describas 2 narrativas durante el periodo de observación:

1. una narrativa en relación al desarrollo de la “competencia matemática”, y
2. una narrativa en relación al desarrollo de la “competencia en comunicación lingüística” y/o la “competencia cultural y artística (competencia lecto-literaria)”.

A continuación, te presentamos una guía para que puedas realizar las observaciones. En primer lugar, has de completar tus datos sociodemográficos y, en segundo lugar, te indicamos los pasos a seguir para confeccionar las narrativas sobre la competencia matemática (área de Matemáticas) y la competencia lingüística (área de Lengua Castellana y Literatura). La información aportada en esta investigación será tratada bajo condiciones de confidencialidad y anonimato. Si tienes cualquier duda o quisieras solicitar más información sobre puedes contactar con algún miembro del equipo investigador.

Muchas gracias por tu colaboración,

Marcos Jesús Iglesias Martínez, Inés Lozano Cabezas, Ceneida Fernández Verdú, José Rovira Collado

Datos sociodemográficos:

Edad:

18-22 años 23-27 años 28-32 años 33-37 años >37 años

Género:

Hombre Mujer

Curso en el que estas realizando las prácticas:

1º Primaria 2º Primaria 3º Primaria 4º Primaria 5º Primaria 6º Primaria

Preguntas-guía para describir las narrativas

I. Narrativa en relación al desarrollo de aspectos de la Competencia Matemática

Identificar y describir una “situación didáctica en el aula” en la que pienses se está favoreciendo el desarrollo de algún aspecto de la competencia matemática. Puedes ayudarte con el siguiente esquema:

a. Describe la situación

- ¿Cuál es la tarea-actividad que están realizando los niños/niñas? Descríbela. Adjunta si es necesario la ficha/actividad del libro de texto o describe la explicación del docente.
- ¿Cuál/es son el objetivo/s de aprendizaje pretendidos en la actividad (qué es que se pretende conseguir con la realización de esta tarea-actividad)?
- ¿Qué contenido/s se trabajan en la actividad?
- ¿Cómo trabaja la actividad el/la maestro/a? ¿Cuáles son las respuestas del alumnado? ¿Qué dificultades presentan? (Escribe ejemplos de las interacciones entre el alumnado y el/la maestro/a).
- ¿Qué aspectos (recursos, dinámicas, estrategias, herramientas...) de la manera en la que se desarrolla la actividad parece que pueden favorecer el desarrollo de los objetivos de aprendizaje pretendidos?

b. Completa la situación

- Modifica la tarea-actividad inicial propuesta por el/la maestro/a para que el/la alumno/a que ha alcanzado el objetivo pueda seguir avanzando en su comprensión y/o consolide su aprendizaje. Justifica tu modificación.

- Modifica la tarea-actividad inicial propuesta por el/la maestro/a para que el/la alumno/la que haya tenido dificultades para alcanzar el objetivo de aprendizaje previsto lo pueda alcanzar. Justifica tu modificación.

II. Narrativa en relación al desarrollo de aspectos de la Competencia en Comunicación Lingüística y la Competencia Cultural y Artística (Competencia lecto-literaria)

Identificar y describir una “situación didáctica en el aula” en la que pienses se está favoreciendo el desarrollo de algún aspecto de la competencia en comunicación lingüística y/o la competencia cultural y artística (competencia lecto-literaria).

a. Describe la situación

- ¿Cuál es la tarea-actividad? Descríbela. Adjunta si es necesario la ficha/actividad del libro de texto o el texto (literario o no) trabajado.
- ¿Cuál/es son el objetivo/s de aprendizaje pretendidos en la tarea-actividad? (qué es lo que se pretende conseguir con la realización de esta tarea-actividad)
- ¿Qué contenido/s se trabajan en la actividad?
- ¿Cómo trabaja la actividad el/la maestro/a? ¿Cuáles son las respuestas del alumnado? ¿Qué dificultades presentan? (Escribe ejemplos de las interacciones entre el alumnado y el/la maestro/a).

b. Completa la situación

- Modifica la tarea-actividad inicial propuesta por el/la maestro/a para que el/la alumno/a que ha alcanzado el objetivo pueda seguir avanzando en su comprensión y/o consolide su aprendizaje. Justifica tu modificación.
- Modifica la tarea-actividad inicial propuesta por el/la maestro/a para que el/la alumno/a que haya tenido dificultades para alcanzar el objetivo de aprendizaje previsto lo pueda alcanzar. Justifica tu modificación.