

## **La enseñanza de la comprensión lectora en los maestros noveles: autoconfrontación y análisis del discurso docente**

**Grupo Giel- Universitat de València**

Carmen Rodríguez Gonzalo  
María José García Folgado

La investigación que presentamos se centra en el estudio de las prácticas profesionalizadoras de los maestros noveles de Educación Primaria en relación con la enseñanza de la comprensión lectora de sus alumnos. Es un trabajo en curso, organizado en dos fases. En la primera (años académicos 2012-2013 y 2013-2014)<sup>1</sup>, nos centramos en el tipo de intervenciones en aula que los maestros de prácticas realizan sobre un objeto didáctico determinado, en nuestro caso la enseñanza de la comprensión lectora, y nos aproximamos a las formas de verbalización de su práctica docente mediante entrevistas de autoconfrontación. Este primer trabajo confirmó una de nuestras hipótesis, la escasa atención concedida a las dificultades que entraña la lectura vinculada al aprendizaje. Por ello, focalizamos la segunda fase (años académicos 2014-2015 y 2015-2016)<sup>2</sup>, en este tipo de lectura, es decir, en la comprensión lectora como competencia transversal del currículo.

A continuación explicaremos en primer lugar, los aspectos comunes de las dos fases del estudio, fundamentalmente el marco de referencia y el dispositivo de investigación. Seguidamente, hablaremos de los objetivos, del análisis y de las conclusiones de la primera fase, que orientaron el planteamiento de la segunda. Finalmente, nos detendremos en las vías de análisis actualmente en curso, centradas en las entrevistas de autoconfrontación.

### **Marco de referencia**

---

<sup>1</sup> Proyecto "Análisis de las prácticas de los maestros noveles en relación con el desarrollo de la competencia lectora como competencia transversal del currículo" (UV-INV-PRECOMP13-115492).

<sup>2</sup> Proyecto "La comprensión lectora y el aprendizaje de contenidos en el aula: análisis de las prácticas de los docentes noveles" (GV/2015-058).

Nuestro marco de referencia se organiza en torno a dos focos: las investigaciones sobre formación de profesores, con atención preferente a la formación inicial, y las investigaciones sobre la comprensión lectora y su enseñanza-aprendizaje.

Dentro de las corrientes de investigación sobre la formación de profesores nos situamos en la que concede importancia al conocimiento del contenido y al conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987; Bolívar, 1993; Medina & Jarauta, 2013; Solbes, Furió & Domínguez, 2016), frecuentemente infravalorado en nuestra tradición formativa por un excesivo pedagogismo, dando lugar a lo que Shulman considera “paradigma olvidado”. Desde esta corriente se pone de manifiesto el valor mediador de las disciplinas de enseñanza y se investiga sobre el conocimiento que tienen los profesores de la materia que enseñan y sobre cómo lo transforman en representaciones comprensibles para los escolares. En este sentido adquiere importancia también el papel que se concede al desarrollo de competencias transversales (necesarias para la adquisición de conocimientos en las distintas áreas del currículo), como es el caso de la comprensión lectora (parte de la competencia en comunicación lingüística).

En relación con la formación inicial hay dos cuestiones que han centrado el interés de la investigación: la capacidad formativa de la institución universitaria y su potencial para promover la innovación y el cambio en los maestros noveles, frente a la tendencia conservadora de la dinámica escolar. Autores como Leblanc & col. (2008), Durand (2008), Durand, Ria & Veyrunes (2010) y Ria & Leblanc (2011) ponen de relieve la importancia de investigar sobre la distancia o el desajuste (*décalage*) entre la actividad deseable y la actividad real de los profesores o maestros noveles (*enseignants débutants*) para poder implementar actividades formativas que puedan tener un cierto éxito. Si esta distancia es muy grande, señalan, es imposible la construcción de sentido de los aprendizajes en formación y su transferencia a situaciones de trabajo. Si, por el contrario, ambas actividades (la deseable y la real) se parecen demasiado se corre el riesgo de favorecer la reproducción poco o nada reflexiva sobre las prácticas existentes.

El Prácticum de maestros y profesores noveles es un escenario de investigación apropiado: se pueden observar los problemas que plantea la relación entre la teoría y

la práctica, ya que este periodo pretende favorecer de una manera especial la posibilidad de que los contenidos formativos sean orientados hacia la utilización contextualizada. Y se puede analizar la importancia que tiene en las primeras intervenciones de los profesores noveles la experiencia personal y la tradición escolar frente a las innovaciones inducidas desde la investigación en ámbitos como, en nuestro caso, la enseñanza de la comprensión lectora. En ese sentido, uno de nuestros focos de interés ha sido analizar cómo los profesores noveles realizan la transferencia del aprendizaje recibido en su formación inicial. En definitiva, nos interesa comprender mejor la relación entre teoría y práctica en la formación inicial, tan problemática según ponen de relieve numerosos estudios (Marcelo, 1989 y 1992; Zabalza & Marcelo, 1993; Quecedo, 2001; Carlino & Martínez, 2009; Sánchez Miguel, 2010, entre otros), para poder buscar estrategias formativas que favorezcan su vinculación.

Los planteamientos sobre la relación entre teoría y práctica en los profesionales reflexivos (Schön, 1992 y 1998; Perrenoud, 2007; Vaillant & Marcelo, 2015) conciben la reflexión –entendida como una forma de conocimiento– como un análisis y una propuesta global que orientan la acción. El conocimiento teórico o académico es un instrumento de los procesos de reflexión, teniendo en cuenta que este carácter instrumental solo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Los tres componentes del pensamiento práctico que propone Schön, *el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción*, todos ellos interdependientes y necesarios para garantizar una intervención práctica racional, han servido de base para la organización de nuestro análisis.

Por otra parte, los estudios sobre análisis de la actividad, del trabajo real de los docentes (Bronckart & LAF, 2004; Leblanc & col., 2008; Riestra, 2008; Plazaola & Ruiz Bikandi, 2012; Goicoechea Gaona, 2014) muestran la importancia de analizar cómo se crea la llamada “intersubjetividad pragmática” (Cefaï, 1994, p.106), la conciencia del propio hacer en relación con los otros. En este sentido, Sensevy (2007) señala que la acción didáctica es orgánicamente cooperativa porque sucede en el seno de un proceso comunicativo e implica la cooperación propia de la comunicación. Es una

acción dialógica en la que las interacciones son transacciones de los saberes que intervienen en la relación entre alumnos y profesores. Cómo son las transacciones que realizan los profesores noveles en sus intervenciones en el aula es el objeto de nuestro análisis.

En cuanto al objeto didáctico sobre el que centramos nuestro trabajo, la comprensión lectora y su enseñanza-aprendizaje, Sánchez Miguel (2010, p.12) señala que las investigaciones sobre comprensión lectora han sufrido un avance considerable en la segunda mitad del siglo XX, especialmente desde la psicología,

[...] los conocimientos acumulados sobre la lectura constituyen probablemente uno de los dominios de la psicología más robustos hoy en día. No solo tenemos una idea relativamente precisa de lo que supone el acto de leer, sino del proceso –largo y complejo– que nos permite llegar a ser lectores competentes. Además, y basándose en estos dos tipos de conocimientos, se ha ido desarrollando un amplio número de recursos educativos que pueden facilitar el progreso de los alumnos y alumnas, especialmente en el caso de quienes tienen dificultades para aprender alguna de las habilidades implicadas en el dominio de la lengua escrita.

Este conjunto de investigaciones (Gough & Tunmer, 1986; Kintsch, 1998; Solé, 1992; Solé & Castells, 2004; Sánchez & Rosales, 2005; Oakhill & Cain, 2007; Sánchez, García & Rosales, 2009, entre otros muchos) está en la base de planteamientos sobre la didáctica de la comprensión lectora como los de Colomer & Camps (1996), en corrientes como la denominada *Lectura y escritura a través del currículo* (*Writing and Reading across the Curriculum, WRAC*) (Berhens & Rosen, 2004) y, en la fundamentación de las pruebas de comprensión lectora (especialmente PISA y PIRLSS) realizadas desde organismos internacionales, como la OCDE. En estas pruebas se diferencia entre procesos cognitivos como extraer información de los textos, interpretar esa información desde los conocimientos y metas personales del lector y reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos. Y todo ello, operando con los géneros discursivos (y sus correspondientes bases textuales prototípicas) característicos de las situaciones de comunicación del mundo actual.

Desde nuestra doble perspectiva de docentes e investigadoras de la Facultat de Magisteri creemos que la investigación sobre cómo construyen conocimiento profesional los maestros noveles, en un tema de tanta prioridad educativa como la comprensión lectora, es un pilar básico en el que asentar nuestra tarea formativa,

como se ha puesto de relieve en trabajos como Goigoux (2002), Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand (2007) o Dolz & Plane (2008). Así pues, el objetivo principal de este estudio es indagar sobre las formas de intervención didáctica de nuestros estudiantes en los colegios de prácticas y sobre su capacidad de análisis de estas intervenciones en relación con la enseñanza de la comprensión lectora. En la primera fase, este objetivo se centró especialmente en las formas de intervención didáctica en el aula mientras que en la segunda, además de focalizar las intervenciones en textos destinados al aprendizaje (lectura como competencia transversal), el análisis se ha centrado en la verbalización que los maestros noveles realizan sobre su propia práctica.

### El dispositivo de investigación

En las dos fases de nuestro estudio se han explorado las prácticas de estudiantes de tercer y cuarto cursos del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universitat de València, durante los periodos de Prácticas escolares II<sup>3</sup> y de Prácticas escolares III<sup>4</sup>. En total, han participado un total de 71 alumnos, todos ellos tutelados por las investigadoras del proyecto. Por tanto, no fueron seleccionados expresamente sino que son una muestra aleatoria de los estudiantes de tercero y cuarto del Grado. Estos 71 alumnos<sup>5</sup> se distribuyen de la manera siguiente (v. figura 1):

| Primera fase: | Número de alumnos | Prácticas II    | Prácticas III |
|---------------|-------------------|-----------------|---------------|
| 2012-2013     | 23                | 12              | 11            |
| 2013-2014     | 17                | 11              | 6             |
| Subtotales-1  | 40                | 23              | 17            |
| Segunda fase: | Número de alumnos | Prácticas II    | Prácticas III |
| 2014-2015     | 22                | 11 <sup>6</sup> | 11            |
| 2015-2016     | 9                 | 6               | 3             |
| Subtotales-2  | 31                | 17              | 14            |
| Totales       | 71                | 40              | 31            |

Figura 1. Estudiantes del Grado de Magisterio (E. Primaria) participantes en las dos fases del estudio

<sup>3</sup> Materia de 16,5 créditos ECTS, cursada el tercer año del Grado. Dos meses aproximados de estancia en el colegio de prácticas.

<sup>4</sup> Materia de 22,5 créditos ECTS, cursada el cuarto año del Grado. Cuatro meses aproximados de estancia en el colegio de prácticas.

<sup>5</sup> Para poder identificar los datos de cada uno de los participantes y, al mismo tiempo, preservar su privacidad, se codificaron mediante la siguiente clave de identificación: número de orden (establecido en función del orden alfabético de apellidos) - asignatura (PII o PIII) - curso académico - iniciales de apellidos y nombre.

<sup>6</sup> Uno de los participantes (9-PII-14-15-GDJ) realizó dos intervenciones, una en primer curso y otra en segundo de Primaria.

Para la recogida de los datos del corpus, el dispositivo utilizado fue una serie de consignas, adaptadas a los dos periodos de prácticas –Prácticas escolares II y Prácticas escolares III– que orientaron el diseño y la implementación de la intervención de nuestros estudiantes en relación con la enseñanza de la comprensión lectora. En concreto, se especificó que cada estudiante, durante su periodo de prácticas debería:

- diseñar una intervención relacionada con la enseñanza de la comprensión lectora en relación con el aprendizaje de contenidos de una materia del currículo;
- implementarla en un aula de Educación Primaria y grabarla en vídeo;
- analizar su actuación como docente a través del visionado del vídeo y seleccionar un fragmento significativo para analizar con los compañeros del grupo de prácticas y
- realizar una entrevista de autoconfrontación con la tutora de prácticas-investigadora.

Por tanto, el corpus de datos (v. figura 2) comprende la intervención didáctica en su conjunto y la interpretación que los maestros noveles realizaron de la misma (en sus informes de prácticas, en la presentación ante sus compañeros y mediante las entrevistas de autoconfrontación).

|       |                                        |                                                                                    |                                 |
|-------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| DATOS | 1) REGISTRO DE LA INTERVENCIÓN EN AULA | Diseño de la intervención<br>(Informe de prácticas)                                | Textos de lectura seleccionados |
|       |                                        |                                                                                    | Actividades previstas           |
|       |                                        | Intervención del maestro novel en el aula<br>(Grabación en vídeo)                  |                                 |
|       | 2) ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN         | Informes de prácticas                                                              |                                 |
|       |                                        | Presentaciones en pequeño grupo, ante iguales<br>(Grabación en audio)              |                                 |
|       |                                        | Entrevistas de autoconfrontación, con la tutora-investigadora (Grabación en vídeo) |                                 |

Figura 2. Corpus de datos (síntesis)

La *autoconfrontación* (Clot et al., 2000; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010) es uno de los métodos mediante los que la persona en formación junto con el formador-investigador va visionando la grabación de la actividad de clase, al tiempo que se comenta y analiza la sesión de trabajo realizada por aquel o bien por un colega (*autoconfrontación cruzada*) (Plazaola & Ruiz Bikandi, 2012, p. 202). Durante las entrevistas, se persigue una interpretación de la actividad de enseñanza centrada en la didáctica de las lenguas y se evitan separaciones entre actividad educativa y enseñanza

disciplinar o entre pedagogía y didáctica. La atención se centra en la interacción verbal que se desarrolla entre novel-experto o novel-novel a propósito de la acción educativa, considerando que el triángulo formativo (estudiante – formador – acción educativa visionada) puede contribuir a hacer emerger en los estudiantes formas mejorables de sus acciones. Se atiende, para ello, a los usos lingüísticos a los que recurren tanto el estudiante como el formador para dar forma a la acción, considerando que sirven para reflejar la experiencia vivida. No se persigue tanto la máxima fidelidad de la versión narrada respecto de los datos de la realidad cuanto la identificación de las acciones realizadas, tal como las hacen emerger en su interacción discursiva los participantes de la entrevista, tal como las evalúan y como elaboran discursivamente su posible transformación. Se considera que la verbalización de la acción real por parte de la persona que actúa, hecha al servicio de la comprensión de la experiencia profesional vivida, permite reflexionar sobre la propia actuación y favorece innovaciones futuras.

Mediante estas entrevistas se busca, por tanto, comprender los razonamientos y las interpretaciones de los maestros noveles cuando se enfrentan a su propio trabajo. Tanto en las reuniones de grupo como en las entrevistas de autoconfrontación se trataba de acompañar a los estudiantes en prácticas en sus reflexiones, más allá de la sintonía emocional, para que el análisis les permitiera reconceptualizar su actividad como docentes en el aula.

### **Análisis y resultados (primera fase)**

Una vez recogido el corpus, se hizo una clasificación inicial de las intervenciones, teniendo en cuenta el curso de Educación Primaria y el área de conocimiento en que se habían realizado, como categorías contextuales o de identificación de la acción didáctica (Goicoechea, 2014, p.160). Esta primera clasificación mostró que el mayor número de intervenciones correspondía a los cursos de 1º y 2º de Primaria. Esto se explica porque son los cursos donde se ubica con mayor frecuencia a los estudiantes de Prácticas, ya que resultan de gran ayuda para los maestros-tutores.

En cuanto al análisis, buscamos comprender el problema en estudio desde la perspectiva de los actores, en nuestro caso los estudiantes de prácticas, a través del examen detallado de sus acciones y de sus reflexiones sobre las mismas. Para ello, adaptando los planteamientos de Schön (1998) sobre el profesional reflexivo,

agrupamos los datos en dos niveles de análisis: un primer nivel, con los datos correspondientes a la intervención en el aula y un segundo nivel, que recoge los datos de la reflexión realizada por los estudiantes tras el visionado de su intervención. Los datos del primer nivel nos permiten acceder a lo que Schön denomina *conocimiento en la acción y reflexión en y durante la acción*. Los datos del segundo nivel, por su parte, nos acercan a la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

a) **Primer nivel de análisis:** las intervenciones de aula (las acciones realizadas). En este nivel, la unidad de análisis principal la constituyeron las grabaciones de aula, complementadas por los datos incluidos en los informes de prácticas. Las categorías analizadas se organizaron teniendo en cuenta los criterios de selección de las lecturas (finalidad, contexto de intervención didáctica y género discursivo, básicamente) y el tipo de intervención didáctica diseñada (estrategias de comprensión lectora y ayudas proporcionadas a los alumnos) (v. figura 3).

| Criterios de selección de las lecturas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Diseño de actividades y estrategias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Finalidad</b></p> <p>a. Leer para hacer (instrucciones, consignas)</p> <p>b. Leer para aprender</p> <p>    b.1. Contenidos de concepto</p> <p>    b.2. Contenidos de procedimiento (aprender a hacer algo), con dos variantes:</p> <p>        b.2.1. Leer para aprender y aprender a hacer (lectura como modelo para la escritura de un género discursivo o para la elaboración de gráficos)</p> <p>        b.2.2. Leer para aprender a leer (la lectura considerada como un aprendizaje en sí mismo, bien sea la lectura en voz alta o la comprensión lectora).</p> <p>    b.3. Actitudes y valores</p> <p>c. Leer para aprender y comunicar lo aprendido a otros</p> <p>d. Leer con finalidad recreativa, también con dos variantes:</p> <p>    i. Lectura literaria</p> <p>    ii. Lecturas divulgativas, de ampliación, sin incidencia directa en los contenidos clave de la UD.</p> <p><b>Contexto didáctico</b></p> <p>Inserción en un proceso de enseñanza-aprendizaje (secuencia didáctica, proyecto, taller)</p> <p>Área de conocimiento a que corresponde la lectura y nivel de los alumnos de E. Primaria</p> <p><b>Selección de textos</b></p> <p>Género discursivo (procedencia –ámbitos de uso o marcos sociales de referencia–, secuencias textuales o tipos que lo integran; textos continuos /discontinuos)</p> <p>Contenido de los textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Accesibilidad (relación con conocimientos previos, dificultades léxica, organización de ideas)</li> <li>o Pertinencia <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En relación con el contexto didáctico (unidad, secuencia o proyecto)</li> </ul> </li> </ul> | <p><b>Ayudas</b></p> <p>Modos de lectura en aula (quién lee, cuándo y cómo):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En voz alta (lectura modelizadora del profesor, lectura compartida entre los alumnos, lectura de un único alumno) o lectura individual en silencio (lectura inicial, relecturas)</li> <li>• Con texto delante (lectura en papel o en pantalla) o sin texto delante (escucha del texto leído por el profesor o por un compañero).</li> </ul> <p><b>Actividades sobre la lectura y modo de realización</b></p> <p>Actividades de búsqueda y selección de información por parte de los alumnos</p> <p>Actividades sobre el contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localización de datos o información explícita en el texto</li> <li>• Establecimiento de inferencias textuales (procedimientos de referencia) o de contexto (relación con información pragmática de los estudiantes)</li> <li>• Actividades de construcción de macroideas (resúmenes, titulación de párrafos)</li> </ul> <p>Actividades sobre la organización de las ideas (mapas conceptuales, esquemas).</p> <p><b>Momentos de implementación de las ayudas y estrategias</b></p> <p>Momentos: antes, durante o después de la lectura</p> <p>Estrategias: predicción, regulación, proyección...</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En relación con la educación en valores y la formación del espíritu crítico</li> <li>o Calidad lingüística de los textos y criterios de selección de textos literarios en lectura recreativa</li> </ul> |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Figura 3. Categorías de análisis de la intervención didáctica

De todas estas categorías, tomamos como eje la finalidad atribuida a la lectura, por considerarla más inclusiva, ya que es el aspecto que dota de sentido a cualquier intervención didáctica. A partir de la finalidad, establecimos la correlación con el contexto didáctico de la lectura (unidad, secuencia didáctica o proyecto y área de conocimiento) y con el género discursivo seleccionado. El análisis de estas correlaciones nos aproxima a lo que entienden los maestros noveles por comprensión lectora y por enseñanza de la comprensión lectora, a través de sus modos de hacer en el aula.

Las consignas facilitadas a los estudiantes en prácticas incidían en la enseñanza de la comprensión lectora como elemento transversal en las tareas de aprendizaje, en relación con dos grandes finalidades: la lectura de instrucciones (para una actividad de clase, para el desarrollo de un proyecto) y la lectura de textos sobre los contenidos que se estuvieran trabajando (bien del libro de texto o de otro tipo de materiales). Estas dos finalidades se subdividieron en el análisis, según se muestra en la figura 4.

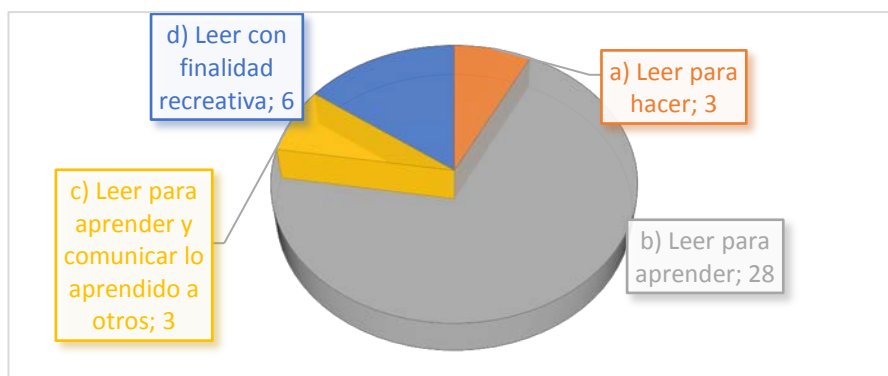


Figura 4. Finalidades de la lectura

Únicamente tres intervenciones (7,5%) plantearon la enseñanza de la comprensión lectora en relación con la finalidad de “leer para hacer”, es decir para guiar la realización de una actividad. Los géneros seleccionados fueron las instrucciones para hacer un experimento científico y las consignas (para hacer un problema de matemáticas y para realizar una actividad de lengua en un proyecto de elaboración de un cómic).

El mayor número de intervenciones se centró en la lectura de aprendizaje (31 de 40, el 77,5% del total), pero el análisis realizado mostró la diversidad que esta finalidad recubre. Así, diferenciamos en primer lugar dos categorías: la lectura de aprendizaje para uno mismo (b-leer para aprender, 28 intervenciones, el 70%, v. figura 4) y la lectura de aprendizaje cuya finalidad es la comunicación a otros, generalmente iguales del mismo o inferior nivel de Primaria, en situaciones públicas (exposiciones orales en aula, explicaciones en una visita guiada por la ciudad, realización de carteles para una exposición). Esta variante condiciona significativamente el diseño de la intervención didáctica. La finalidad de leer para aprender incluye, a su vez, una gran complejidad en función del aprendizaje perseguido, lo que obligó a subcategorizar según el tipo de contenidos (conceptos –14 intervenciones sobre diversos aspectos de Conocimiento del Medio–, procedimientos –10 intervenciones sobre lecturas que permiten “aprender y aprender a hacer” o “aprender a leer”–, actitudes y valores –4 intervenciones sobre valores relacionados con contenidos de concepto, como valores y deporte o reciclaje–). En cuanto a los géneros seleccionados, en la lectura de conceptos 8 textos procedían de libros de texto (lo que evitaba la responsabilidad de determinar la adecuación de la lectura a la edad del grupo o a los contenidos impartidos), mientras que las restantes se repartieron entre una canción, un cómic, un *power point*, una ficha técnica y dos cuentos sobre el transporte y sobre las aventuras del sol y la luna. En las lecturas de contenidos de procedimiento, en el subtipo “aprender y aprender a hacer”, los géneros propuestos fueron caligramas, noticias, cuentos y una explicación sobre gráficas estadísticas. En tres de los cuatro casos, la lectura sirvió como modelo del género que se pretendía enseñar a escribir. En el cuarto, la lectura sobre los tipos de gráficas servía para representar visualmente los resultados de un problema matemático. En este grupo, ninguna de las lecturas procedía del libro de texto. El subtipo “leer para aprender a leer”, que incluye la lectura sin otra finalidad que la de mejorar aspectos de la misma, ya sea la entonación, el reconocimiento de letras en palabras que las contienen o actividades de comprensión sobre el texto propuesto, los estudiantes seleccionaron cuentos (sobre el reciclaje, sobre los valores asociados al deportes) o lecturas de reflexión sobre valores asociados a la vida escolar (cuidado de material...).

La lectura con finalidad recreativa (6 intervenciones, 15%) agrupa de nuevo dos tipos de intervenciones: la lectura literaria, cuya finalidad en primera instancia es el disfrute, aunque podríamos hablar también de que forman parte de la educación literaria de los alumnos) y aquellas que se proponen como actividades aisladas, vinculadas a festividades o a contenidos de unidad didáctica pero que no forman parte de las “lecturas para aprender”, según los maestros noveles, sino que pretenden despertar la curiosidad de los alumnos por algunos temas (por ejemplo, cómo los conocimientos sobre las constelaciones afectan a la configuración de los signos del zodiaco, según la NASA).

Así pues, la finalidad con que se planteó la lectura resultó un criterio más determinante que el carácter ficcional o no del texto seleccionado. En cada tipo de intervenciones, el género discursivo elegido resultó de una importancia particular y condicionó las estrategias de comprensión utilizadas por los futuros maestros.

La intervención didáctica sobre la enseñanza de la comprensión lectora implicaba asimismo el diseño de ayudas para los alumnos, que les permitieran el acceso a textos progresivamente más complejos. Estas ayudas se pueden implementar en distintos momentos que, básicamente, se organizan en tres (Solé, 1992; Colomer & Camps, 1996): las ayudas previas a la lectura (sobre los objetivos de la misma, la movilización de conocimientos previos, las predicciones sobre el contenido...); las ayudas durante la lectura (modos de lectura, progresión de las ideas, léxico) y las ayudas posteriores a la lectura (recapitulación sobre orden de ideas, inferencias contextuales...).

Los estudiantes centraron sus estrategias durante la comprensión lectora en los modos de lectura más que en facilitar el acceso a los contenidos del texto, es decir, facilitan más la participación en la lectura, que la comprensión lectora en sí misma. En cuanto a las estrategias desarrolladas antes de la lectura están muy condicionadas por la finalidad de la misma. Así, cuando se trata de lecturas de aprendizaje, los estudiantes en prácticas exploran los conocimientos de sus alumnos (estrategias de carácter evaluador, de prevención de dificultades) y, en algunos casos, establecen relaciones entre el contenido del texto y las experiencias vitales de los niños. Cuando se trata de lecturas complementarias, se busca la innovación en los modos de lectura (uso de pictogramas, cuentos digitales) o el interés que el tema pueda suscitar en los

alumnos. Por último, las estrategias tras la lectura son las que en mayor medida revelan los modos de evaluar la comprensión, bien con preguntas directas sobre el contenido literal del texto, mediante preguntas de relación con el conocimiento del mundo de los niños, o, indirectamente, mediante la utilización de lo leído en la realización de actividades. Las entrevistas de autoconfrontación realizadas ponen de relieve el diferente grado de conciencia de los estudiantes en prácticas respecto de su propia actuación. En los casos en que esta conciencia no aparece en sus verbalizaciones, se observa la influencia de los modos de actuar de los maestros tutores, que se asumen de manera acrítica, incluso aunque entren en contradicción con los contenidos estudiados en los estudios de Grado.

Constatamos asimismo la importancia de las consignas facilitadas por las investigadoras-tutoras en la planificación de las intervenciones de aula. Si esta intervención no se produce, los estudiantes imitan los comportamientos observados en sus tutores de aula, sin analizarlos, en muchos casos, a la luz de los conocimientos adquiridos en la universidad. El conocimiento experiencial que indudablemente poseen los maestros tutores tiene para ellos mayor importancia que el conocimiento teórico, aunque este esté basado en estudios empíricos contrastados. Este prestigio del conocimiento experiencial, cuya imitación, en muchos casos, hace que los estudiantes en prácticas se sientan integrados en el colectivo profesional, se encuentra en la base de las difíciles conexiones entre investigación y escuela.

La relación entre los contenidos estudiados y la práctica profesional es un aspecto de especial complejidad en el mundo educativo y en muchas otras profesiones (las vinculadas a la salud, por ejemplo), porque depende de múltiples factores (quizá los fundamentales sean el planteamiento de las materias en que se imparten y, muy especialmente, el realizado por cada profesor en su grupo). El estudio muestra, sin embargo, que, en la medida en que la consigna integre contenidos de diferentes materias del Grado, y que estos contenidos sean objeto de interacción en las reuniones entre estudiantes e investigadores-tutores, estos aparecen en sus intervenciones. Esto no supone, en cambio, que en las entrevistas de autoconfrontación, los estudiantes en prácticas los consideren al hablar de su

actividad, salvo cuando son interrogados explícitamente por ellos. Es decir, son aspectos que no emergen de manera espontánea.

La importancia de la consigna como elemento mediador entre la teoría y la práctica apunta al núcleo del papel de los dispositivos de formación de las materias de Prácticas escolares en los estudios de Grado.

La influencia de las consignas proporcionadas por las tutoras-investigadoras se observa en el predominio de lecturas para el aprendizaje, fundamentalmente agrupadas en el área de Conocimiento del medio (en la LOMCE, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), aunque los géneros seleccionados y su procedencia apuntan a notables diferencias de tratamiento, observables en el análisis en profundidad de cada intervención. Se observa asimismo una escasa presencia de la lectura de consignas e instrucciones, vinculada a la realización de actividades. Esto apunta a que este tipo de lectura, tan importante para el aprendizaje, no forma parte de los que los maestros noveles consideran “enseñanza de la comprensión lectora” y no recibe la atención necesaria en el aula. Por ello, consideramos que había de ser objeto de atención preferente en la segunda fase del estudio.

b) **Segundo nivel de análisis:** la interpretación que realizan los estudiantes en prácticas sobre sus intervenciones. En este nivel, la unidad de análisis son las entrevistas de autoconfrontación, complementadas con las presentaciones que los estudiantes en prácticas hicieron ante sus compañeros en las sesiones de pequeño grupo. En las entrevistas, el interés se centra en cómo los estudiantes verbalizan la acción, cómo entienden la actividad de enseñanza de la comprensión lectora, a partir de lo que dicen y de cómo lo dicen, esto es, la categorización atiende a cómo emergen los objetos del discurso a partir del análisis de la actividad. En consonancia con este planteamiento, las categorías analizadas fueron las acciones típicas y las disposiciones para actuar de los estudiantes en prácticas. Para identificarlas, partimos de un análisis secuencial de las entrevistas, tomando como referencia el desarrollo cronológico de los turnos. Se trata de segmentar el transcurso de la entrevista en episodios temáticos, considerando que hay nuevo episodio si se introduce un nuevo tema o un cambio en el tema tratado. El análisis secuencial tiene en cuenta aspectos como quién inicia los turnos y selecciona los temas, cuáles son los cambios que se introducen y quién y

cómo lo hace, qué temas aparecen con reiteración, etc. (Fontich & Camps, 2015). El resultado ofrece un marco para analizar las acciones tipificadas por los estudiantes en prácticas y las evaluaciones que realizan sobre las mismas.

b.1. Acciones típicas de la enseñanza de la comprensión lectora que los estudiantes en prácticas identifican, denominan, caracterizan y evalúan a través del visionado de su propia acción educativa (v. figura 5). Se observa asimismo qué relación mantiene el discurso de los estudiantes con la consigna proporcionada y con la formación recibida, así como la influencia de la investigadora-formadora durante la entrevista.

| Situar la intervención                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Modos de lectura                                                                                        | Estrategias de comprensión lectora<br>(por orden de frecuencia en las entrevistas)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualización (curso, momento de la jornada escolar, unidad didáctica).</li> <li>Finalidad (qué pretende conseguir el estudiante en prácticas con la intervención, qué sentido le otorga).</li> <li>Tipo de lectura (género, procedencia, criterios de selección) [a requerimiento de la investigadora, en la mayoría de casos].</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quién lee / Cómo se lee</li> <li>Quién tiene el texto</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Durante la lectura (captación de la atención, comprensión - paráfrasis-, predicciones).</li> <li>Antes (motivación, comprensión de objetivos de lectura, evaluación previa de dificultades).</li> <li>Después (resolución de dudas de vocabulario, preguntas genéricas de evaluación, preguntas sobre aspectos del contenido, relación de la lectura con conocimientos sobre el mundo).</li> </ul> |

Figura 5. Acciones típicas identificadas en las entrevistas de autoconfrontación

En todos los casos, los estudiantes entrevistados comienzan con la situación de la intervención, es decir, explican el contexto y el sentido general de la misma, porque parece que lo consideran necesario para que se entienda la actividad grabada. Las diferencias que se observan en esta primera acción se refieren a los aspectos que cada entrevistado considera necesario explicar: así, por ejemplo, si tomamos dos casos de “leer para hacer”, mientras que en el primero (1-PIII-13-14-ACCh) se alude a la relación de la intervención con el Trabajo Fin de Grado, en el segundo (25-PIII-13-14 MEL) la estudiante se centra específicamente en la finalidad de la lectura, es decir, en explicar por qué ha elegido una consigna para plantear la intervención. Cuando la entrevista viene pautada por las intervenciones de la investigadora, en todos los casos aparecen las preguntas sobre el texto seleccionado y sobre su procedencia, aspectos que normalmente los estudiantes no contemplan espontáneamente en sus comentarios.

Parece que consideran irrelevantes para la enseñanza de la comprensión lectora los datos sobre el objeto de la lectura, el qué se lee.

Otras de las acciones típicas que se repiten con cierta constancia en las entrevistas son las relativas a las estrategias de comprensión lectora empleadas y, especialmente, al momento en que estas se sitúan (antes, durante o después de la lectura). Esto parece lógico si se tiene en cuenta que las estrategias de comprensión son el eje que organiza en la mayoría de los casos el trabajo sobre el texto en el aula. No obstante, aparecen diferencias dignas de contemplarse.

Todos los entrevistados aluden de una u otra manera, y de forma preferente, a estrategias de comprensión durante la lectura, si bien entendidas de modo diverso y, a veces, no explicitadas como tales en el discurso del entrevistado, lo que apuntaría a un escaso grado de conciencia sobre las mismas. En algunos casos, se trata de repeticiones del modo de hacer del maestro o de la maestra que tutoriza las prácticas. Las alusiones más frecuentes remiten al modo de lectura, con dos importantes variables: quién lee y quién tiene el texto, es decir, cuál es el acceso al texto escrito que tienen los alumnos. En la mayoría de las situaciones, los maestros noveles aluden a la necesidad de captar la atención del grupo haciendo que cada alumno lea un fragmento en un orden aleatorio. En todos los casos los estudiantes hablan de la situación de lectura, incluso cuando el que lee es el profesor y los alumnos escuchan sin el texto delante.

Aparte de los modos de lectura, los entrevistados identifican en muy pocas ocasiones otro tipo de estrategias como la paráfrasis o las predicciones sobre el texto, más encaminadas a la comprensión. Aparecen de forma muy notable en un caso (25-PIII-13-14 MEL), en que la intervención se centra en la lectura de una consigna para realizar una actividad (de un proyecto de elaboración de un cómic, 4º de Primaria). Es uno de los pocos casos en que la entrevistada identifica de forma explícita las distintas estrategias que utiliza durante la intervención para facilitar la comprensión lectora de sus alumnos.

La identificación como acciones de las estrategias previas a la lectura es algo más reducida en las entrevistas que las referidas a los modos de lectura, pero es más consciente y más explícita. Los estudiantes identifican acciones de motivación sobre el

tema objeto de la lectura, activando conocimientos previos o buscando relaciones con los intereses de los niños (por ejemplo, 20-PIII-12-13-GHL). Estas acciones son frecuentes cuando se trata de “leer para aprender”, especialmente. En los casos de “leer para hacer” los maestros noveles buscan que sus alumnos comprendan el objetivo de la lectura, que es el de la actividad o el experimento que pretenden hacer. Y, por último, en algunos casos, con la intervención previa, se busca anticiparse a posibles dificultades. Es el caso de 19-PII-12-13-FNB, que remarca que se revisó el texto en conjunto “sin llegar a leer el texto” para asegurarse de que “todos entendían los dibujos” [en referencia a los pictogramas].

Por último, cuando los entrevistados identifican como acciones las estrategias de comprensión lectora tras la lectura, estas se refieren a la resolución de dudas de vocabulario, a preguntas genéricas de pseudo-evaluación (no hay evaluación real), en preguntas sobre aspectos del contenido (generalmente literales) y, en algún caso, sobre la relación de la lectura con su conocimiento del mundo (por ejemplo, en la entrevista 23-PIII-12-13-LGE, la estudiante vincula la canción sobre la perrita “Laika” con la experimentación con animales y explora los criterios éticos de los alumnos a este respecto).

b.2. Disposiciones para actuar: cómo el maestro novel se sitúa a sí mismo frente a la acción, cuáles son sus objetivos, las justificaciones de su acción (relación con el maestro-tutor del colegio de prácticas, control del grupo...), las causas y las prospectivas (lo que se podría haber hecho). Como señalan Plazaola & Ruiz Bikandi (2012), la verbalización de la acción real por parte de la persona que actúa, hecha al servicio de la comprensión de la experiencia profesional vivida, permite transformar las disposiciones para actuar y favorece la innovación en acciones futuras.

Hemos agrupado las disposiciones observadas en las entrevistas en dos grandes tipos, con múltiples variantes: justificaciones y evaluaciones (v. figura 6).

| Justificaciones                                                                                                                                                   | Evaluaciones                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos del estudiante de prácticas con su intervención</li> <li>• Justificaciones de lo que va sucediendo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluaciones propiamente dichas</li> <li>• Prospectivas</li> </ul> |

Figura 6. Disposiciones para actuar identificadas en las entrevistas de autoconfrontación

Consideramos justificaciones todas aquellas verbalizaciones de los estudiantes entrevistados en las que se puede observar su criterio ante las acciones observadas. Dentro de estas justificaciones, algunas muestran el grado de control o de consciencia de cada estudiante ante su actividad, por ejemplo, los objetivos del estudiante de prácticas con su intervención, mientras que otras remiten a las reacciones del estudiante durante la misma, generalmente no previstas de antemano, como las justificaciones de lo que va sucediendo. En algunos casos, estas justificaciones incluyen el análisis de causas que el estudiante realiza.

En cuanto a los objetivos del estudiante de prácticas con su intervención, en las entrevistas se observan dos tipos de comportamientos: hay estudiantes que explican lo que ellos persiguen con su intervención en diferentes momentos de la misma (25-PIII-13-14 MEL, “el que tracte...”, “el que pretén...”, según se va visualizando la grabación, especialmente al comienzo) mostrando su control de la actividad en todo momento; por el contrario hay otros que apenas hablan de lo que ellos persiguen, como si la intervención estuviera guiada por objetivos externos a su control (la consigna proporcionada, las instrucciones de la tutora de aula, el libro de texto...).

Por lo que respecta a las justificaciones de lo que va sucediendo, durante la visualización de su intervención los estudiantes, en ocasiones, ven la necesidad de justificar aquello que ven y que se refiere a cómo ellos mismos afrontan la actividad de aula. En sus verbalizaciones se puede observar un fondo de valoración (a veces negativa, a veces exculpatoria), bien de su propia acción (“me quedé en blanco”, “lo he leído yo porque la maestra lo hacía siempre así”) bien de la de los alumnos (“era una clase muy habladora y activa”), bien de la intervención de la tutora (“a este niño le cuesta, tienes que seguirle [la lectura] con el dedo, por eso fue la maestra [a ayudarlo]”), por lo que la delimitación entre esta categoría y las evaluaciones, no siempre resulta fácil. Uno de los casos más claros de justificaciones lo encontramos, por ejemplo, en 22-PII-13-14-HEC. La estudiante observa el jaleo que hay en el aula y lo justifica diciendo “hay mucha diversidad, hay un niño que no para de bailar, de interrumpir”. En un momento posterior, comenta un incidente no previsto: mientras que hablan de un texto sobre animales, un niño pregunta por la diferencia entre

macho y hembra. HEC justifica su acción “Me quedé en blanco y no supe cómo salir”, para después aclarar que fue la maestra-tutora quien solucionó la situación.

Consideramos evaluaciones las verbalizaciones de los estudiantes entrevistados que remiten a juicios sobre la propia intervención, sobre la de la maestra tutora o sobre aspectos de la actividad, tales como el texto seleccionado (evaluaciones propiamente dichas), así como las verbalizaciones de prospectiva. En ellas, los estudiantes proyectan lo que podrían o deberían haber hecho.

En el primer caso, en las verbalizaciones de evaluación de los estudiantes entrevistados es frecuente encontrar justificaciones que explican el juicio emitido. Así, por ejemplo, en 1-PIII-13-14-ACCh, la estudiante señala “estaba supernerviosa, lo quería explicar todo y no atendía mucho a lo que decían [los niños]. Sí que atendía [se justifica] pero no como me hubiera gustado a mí [evaluación]” y a continuación “la verdad es que abarqué demasiado, era bastante pretenciosa, quería aprovechar para demostrar... [evaluación]”. Y, por último, al final de la entrevista señala alude al tiempo “solo tuve veinte minutos” como justificación para añadir “quería explicarlo bien [justificación], pero me hubiera gustado hacerlo mejor [evaluación]”. Como se puede observar, en verbalizaciones de evaluación como estas se ven imbricadas justificaciones”. Encontramos también con frecuencia verbalizaciones evaluadoras referidas a las lecturas (“era un texto demasiado sencillo, solo era un párrafo”), que apoyan el tipo de intervención adoptada (“busqué en Internet y lo redacté yo misma”).

Las verbalizaciones de prospectiva suponen un paso más que las de evaluación. En ellas, los entrevistados proyectan sus actuaciones futuras y, en estas proyecciones dejan ver la reflexión que realizan sobre su propia práctica en una tensión entre “lo que ha sido” y “lo que deseo que llegue a ser en el futuro”. Es decir, muestran aspectos del aprendizaje que la reflexión sobre la práctica les ha supuesto y son evidencias de desarrollo profesional. En ocasiones las verbalizaciones de prospectiva se realizan al final y son, bien genéricas, bien referidas a algún aspecto de la intervención que no se había advertido o no ha resultado según se esperaba. Nos referimos a casos como 25-PIII-13-14-MEL que, al final de la entrevista, en respuesta a la pregunta de la investigadora por el resultado de su intervención y tras aludir al buen resultado de la misma, recapacita “potser els hauria d’haver donat alguna pista, per exemple, que

miraren la historia i triaren paraules... per a una próxima vegada”. También hay verbalizaciones de prospectiva que muestran la inseguridad de los estudiantes en prácticas. Así, en 22-PII-13-14-HEC, la estudiante, ante la pregunta de la investigadora por el modo de lectura y tras justificarse “lo he leído yo porque la maestra lo hacía siempre así”, reflexiona y añade que, si hubiera decidido ella “seguramente hubiera hecho que leyeran primero los niños”. En otro momento, vuelve a manifestar dudas “tendría que haber dicho un sinónimo [prospectiva]... no tenía práctica [justificación]”.

El análisis de las disposiciones de las entrevistas realizadas nos permite observar dos tipos de comportamientos en los estudiantes de prácticas: aquellos cuyas verbalizaciones muestran un gran acuerdo con lo que ven, y muestran satisfacción por su comportamiento profesional en el aula y aquellos otros en los que la presencia de autocrítica y de intervenciones de prospectiva es notable. En el primer caso, parece que la satisfacción remite más a los aspectos de regulación del aula, es decir, a haber sabido conseguido guiar la clase, que a la manera de tratar el objeto didáctico en sí, al que apenas aluden. En el segundo, se atiende más a las cuestiones de aprendizaje, por lo que enseguida se aprecian aspectos mejorables. En medio, como es lógico, encontramos casos “de equilibrio”, es decir, intervenciones en las que los entrevistados manifiestan la concordancia entre lo planificado y su actuación en el aula, pero, a la vez, esta actuación les suscita reflexiones de prospectiva.

### **Vías de continuidad en la segunda fase**

En la segunda fase del proyecto se pretende profundizar en el análisis de la entrevista de autoconfrontación en tanto que interacción centrada alrededor de un objeto muy preciso: la enseñanza de la comprensión lectora. Desde esa perspectiva, atendemos a dos cuestiones fundamentales, que van a constituir los ejes temáticos (las vías) de nuestra investigación:

- el objeto sobre el que se configura el diálogo novel-experto: nos interesa cómo la entrevista contribuye a hacer emerger los conocimientos sobre comprensión lectora del alumnado.

- la construcción de la identidad profesional: nos interesa cómo los alumnos participan en la interacción, cómo se sitúan a sí mismos respecto de la actividad visionada y en la propia entrevista y qué tipo de procesos reflexivos llevan a cabo.

Esta fase del proyecto se encuentra en la actualidad en proceso, por lo que en las líneas que siguen mostramos los dispositivos de investigación generados para cada eje y algunos resultados provisionales.

#### **a. La comprensión lectora**

Este primer eje temático se orienta a comprender mejor cómo los alumnos conciben la lectura en el aula de Primaria; por lo cual, en realidad, se profundiza sobre los resultados de la fase anterior para establecer conclusiones sobre cómo integran sus conocimientos sobre lectura y comprensión lectora en su práctica profesional. Para ello, el análisis secuencial del contenido realizado en el primer proyecto, se afina en este proyecto mediante un análisis conceptual asistido por el programa Atlas ti.

Tras una selección inicial, se transcribieron 12 entrevistas sobre las que se realizó un primer análisis exploratorio destinado a resolver los problemas relativos a la elaboración de categorías adecuadas para la configuración del protocolo de análisis. Para ello, se construyó un listado inicial de conceptos a partir de la revisión y análisis de la bibliografía (Solé, 1992; Sánchez Miguel, 1998 y 2014; Alonso Tapia, 2005; Solé y Minguela, 2013) y se analizaron las entrevistas utilizando una metodología *bottom-up*; esto es, se partió de los datos para llegar a los conceptos. Ese análisis previo de los datos (la lectura y visionado de las entrevistas) nos permitió ir elaborando paulatinamente los códigos. Tras la primera propuesta de códigos, el grupo de investigación trabajó con una muestra seleccionada de cuatro entrevistas (25-PIII-13-14-MEL, 10-PIII-12-13-BGR, 29-PII-15-16\_TMR, 22-PIII-14-15-MMI) para ajustar el protocolo.

Las categorías establecidas hasta el momento se han dividido en dos grandes grupos (familias) que hemos denominado *regulación* e *instrucción*. El primero incluye todos aquellos aspectos en que el alumno se refiere al control del aula y, en muchas ocasiones, coincide con la categoría “disposiciones” usada en la fase anterior del proyecto. Dentro de esta categoría se han establecido tres subcategorías básicas:

autoimagen (lo que el alumno piensa de sí mismo como docente), alumnos (aspectos conductuales de los alumnos, foco en un alumno concreto, perfil de la clase...) y maestra (contraste con la perspectiva del maestro-tutor).

Un ejemplo de la categoría autoimagen, que, como se ha indicado recoge aquellos segmentos de entrevista en los que el alumno manifiesta sus percepciones acerca de su desempeño profesional (cómo se observa a sí mismo en su presencia física en el aula: su aspecto físico, lo gestual, lo verbal, sus sentimientos, la satisfacción o no con la tarea realizada...) de manera general, sin vinculación con la acción didáctica específica, es el siguiente:

(1) Bueno, al principio estaba un poco nerviosa y me reí porque vi la cara de los niños... y me hizo gracia (29-PII-15-16\_TMR)

(2) También me doy cuenta de que digo muchas veces “¿vale?” (29-PII-15-16\_TMR)

Si bien el foco de este eje no es la actuación docente general del alumno, sino la acción docente en torno a la comprensión lectora, nos ha interesado reflejar también este aspecto dado que el control del aula es parte intrínseca del desarrollo de la acción y es un elemento recurrente en muchas de las entrevistas (i.e. 22-PIII-14-15-MMI) (algo habitual, por otro lado, en los estados iniciales del desarrollo profesional como han puesto de manifiesto autores como Marcelo 1991, entre otros).

Para la elaboración provisional de la categoría instrucción (figura 8) se ha partido tanto del análisis secuencial del primer proyecto como de las fuentes teóricas. Esta parte se ha subdividido en dos grandes áreas: enseñanza de la comprensión lectora (comportamiento didáctico específico) y comportamiento didáctico general (esto es, cuando el estudiante alude a cuestiones metodológicas, recursos, etc. que no se refieren concretamente a la lectura).

|             |                                     |                  |                                     |
|-------------|-------------------------------------|------------------|-------------------------------------|
| Instrucción | Enseñanza de la comprensión lectora | Estrategias      | Activación de conocimientos previos |
|             |                                     |                  | Objetivos                           |
|             |                                     |                  | Motivación                          |
|             |                                     |                  | Control de la comprensión           |
|             |                                     |                  | Predicciones                        |
|             |                                     |                  | Inferencias                         |
|             |                                     |                  | Contextualización                   |
|             |                                     |                  | Evaluación                          |
|             |                                     |                  | Valoración                          |
|             |                                     | Objetivos        |                                     |
|             |                                     | Modos de lectura |                                     |

|  |                                     |               |  |
|--|-------------------------------------|---------------|--|
|  | Comportamiento<br>didáctico general | Evaluación    |  |
|  |                                     | Metodología   |  |
|  |                                     | Recursos      |  |
|  |                                     | Planificación |  |

Figura 8. Códigos provisionales de la familia *Instrucción*

Un ejemplo de fragmento codificado como *Instrucción, enseñanza de la comprensión lectora, estrategias, inferencias* sería el siguiente:

- (3) ¡Moment clau! [l'investigadora i l'alumna riuen]. Jo havia posat la paraula 'sintetitzar' perquè pressuposava que no l'anaven a entendre, no? Aleshores ehh, clar, jo l'havia posat dins d'un context en el qual/ els podien fer... inferències? [mira a la investigadora buscant l'aprovació a l'ús de la paraula] i tractar de// de intuir el significat, no? (25-PIII-13-14-MEL)

Como ocurría con la categoría anterior, la inclusión de una categoría destinada al comportamiento didáctico general se hizo necesaria al constatar que, en ciertos casos, la categoría *enseñanza de la comprensión lectora* pasa a un segundo plano e incluso desaparece, especialmente en aquellas intervenciones en las que la finalidad de la lectura (v. supra) es leer para hacer (i.e. 1-PIII-13-14-ACCh) o incluso, leer para aprender (10-PIII-12-13-BGR). Esto viene a refrendar las conclusiones obtenidas en la fase anterior con respecto al papel que los alumnos otorgan a la enseñanza de la comprensión.

Como se ha indicado, estamos en el momento de la reducción y procesamiento de los datos mediante el programa Atlas ti, por lo que todavía no hemos iniciado la discusión de resultados.

#### **b. Análisis del discurso del docente novel**

La segunda vía de análisis explora la construcción de la identidad profesional a partir del análisis del discurso que el docente novel elabora durante la entrevista de autoconfrontación con especial atención a los procesos reflexivos que se desarrollan. Nos ha interesado observar cómo los estudiantes reflexionan sobre sus acciones, esto es, esbozar qué tipo de conocimiento emerge durante la entrevista concebida como actividad dialógica. En este sentido, la entrevista de autoconfrontación se presenta como un género discursivo especialmente interesante (dentro del discurso educativo como discurso especializado), dado que se articula en torno a la actividad docente resituándola en la historia de la clase visualizada y toma un sentido particular ya que se inscribe en un pasado (narración de la acción realizada en el aula), en un futuro

(propuestas de nuevas acciones) y en el presente (comentarios a la acción) de tal manera que ofrece al maestro novel la oportunidad de revivir lo vivido, analizarlo y reformularlo (vid. Amigues y otros, 2004).

Partimos de los planteamientos de la teoría y la práctica del aprendizaje del profesional reflexivo de Schön (1998), ya expuestos con anterioridad. En este caso, nos interesan especialmente las dos últimas fases: el pensamiento producido por el alumno sobre lo que hace según actúa –*reflexión en y durante la acción*– y el análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto, lo que Schön denomina *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

Para determinar los procesos reflexivos de los alumnos, partimos de la distinción de dos planos presentes en las entrevistas, manifestados a partir del desdoble del estudiante como enunciador: el yo del momento de la acción en el aula, que habla sobre lo que sucedió y sobre lo que él pensó durante la acción y el yo del momento del visionado, que reflexiona con posterioridad sobre aquello que sucedió. Esto, como se ha indicado, posibilita la aparición de dos planos (v. figura 9):

a) El plano de la acción desarrollada en el aula, plano en que el novel se sitúa actor de la acción visualizada y narra, describe, explica y justifica los hechos desde el pasado. Este plano incluye, pues, la narración de la acción y la reflexión en la acción desde la perspectiva del pasado (esto es, aquellos momentos en los que el novel reproduce, mediante el discurso directo de pensamiento, sus ideas y sentimientos).

b) El plano del visionado, plano en que el novel se sitúa fuera de la acción, la justifica, la valora o proyecta acciones futuras desde el presente. En este plano, el alumno se posiciona no tanto como actor sino como profesional reflexivo, en los términos propuestos por Schön (1998), esto es, como alguien capaz de situarse frente a su propia práctica y analizarla desde fuera. Asimismo, si bien en ambos planos la entrevista progresa sobre la interacción verbal que se desarrolla entre novel-experto a propósito de la acción educativa, es en este segundo plano cuando los roles alumno-profesor/tutor emergen más claramente.

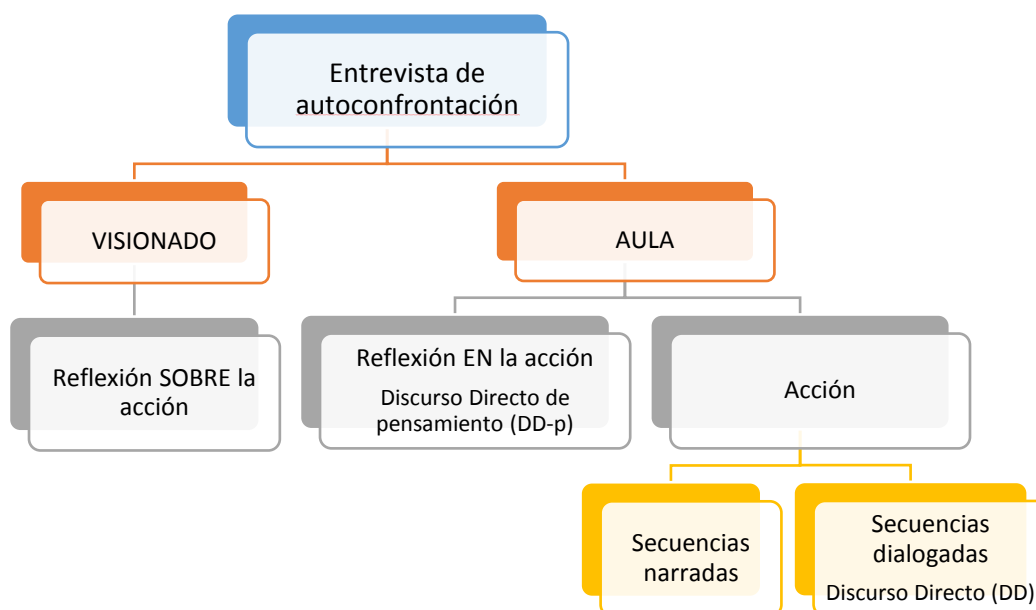


Figura 9. Planos de articulación del discurso a partir de la posición enunciativa

Nos interesa, pues, analizar la dimensión enunciativa y, concretamente, cómo se sitúa el alumnado respecto de la acción que se visualiza. Para ello, en un primer análisis exploratorio, hemos acudido al eje temporal y hemos tenido en cuenta las marcas lingüísticas de temporalidad, básicamente el uso de los tiempos verbales y de los adverbios y locuciones de tiempo y su significado en el contexto de la entrevista. Asimismo, se ha considerado el uso del discurso directo –tanto la reproducción de las palabras de otros, como el denominado discurso directo de pensamiento (DD-p) (cf. Benavent, 2016)– e indirecto, como marcas de la posición del enunciador ante la acción realizada. Este hecho, la diversidad de voces que configuran el discurso de los docentes noveles en la entrevista de autoconfrontación, nos ha llevado a considerarla como un discurso polifónico, en los términos establecidos por Ducrot (1984, citado por Benavent, 2016)

Para estudiar el doble plano señalado, hemos partido del enfoque de Weinrich (1974), pionero en la adopción de una perspectiva comunicativa y deíctica respecto del uso de los tiempos verbales del pasado (retomando planteamientos de Benveniste y de Bull), tal y como ponen de relieve, entre otros, Gutiérrez Araus (2015). Como es sabido, en sus planteamientos sobre el tiempo verbal, Weinrich establece dos situaciones comunicativas básicas, por un lado, la situación narrativa (mundo narrado),

“en la cual el hablante pasa a jugar el rol de narrador, convierte en el mismo acto al oyente en escucha y produce el desplazamiento de toda la situación comunicativa hacia ‘más allá de la cotidiana temporalidad’ (Weinrich, 1974, p.78) (Beltramino & Verardi, 2007, p.161) y, por otro, la situación comentada (mundo comentado), en la cual el hablante se compromete y “hace sentir al interlocutor la tensión de la actitud de comunicación” (Weinrich, 1974, p.32). Desde esa perspectiva, Weinrich organiza los tiempos en dos grupos, cada uno de los cuales está representado en el lenguaje por varios tiempos, que indican la perspectiva comunicativa con la que nos orientamos, tanto en la narración como en el comentario. El presente y el indefinido (perfecto simple) son tiempos absolutos, pues no tienen más punto de referencia que la postura del emisor (narrador o comentarista). Como en cualquier caso dependen de un punto de referencia, Weinrich prefiere denominarlos tiempos cero. Los demás tiempos indican la perspectiva comunicativa, retrospectiva o prospectiva, relativamente respecto del tiempo cero de cada grupo, pueden verlo en la tabla:

| <b>GRUPO TEMPORAL I</b><br>(mundo comentado) | <b>GRUPO TEMPORAL II</b><br>(mundo narrado) |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <i>habrá cantado</i>                         | <i>habría cantado</i>                       |
| <i>cantará</i>                               | <i>cantaría</i>                             |
| <i>va a cantar</i>                           | <i>iba a cantar</i>                         |
| <i>canta</i>                                 | <i>cantaba</i>                              |
|                                              | <i>cantó</i>                                |
| <i>ha cantado</i>                            | <i>había cantado</i>                        |
|                                              | <i>hubo cantado</i>                         |
| <i>acaba de cantar</i>                       | <i>acababa de cantar</i>                    |
| <i>está cantando</i>                         | <i>estaba cantando</i>                      |

Figura 10. Grupos de tiempos verbales según la perspectiva de mundo narrado/mundo comentado de Weinrich (1974, p. 194)

En un primer acercamiento, hemos efectuado el cómputo general de los verbos en modo personal de tres entrevistas (25-PIII-13-14-MEL, 29-PII-15-16\_TMR, 22-PIII-14-15-MMI) y los hemos clasificado de dos formas: en primer lugar, los hemos clasificado por grupos, atendiendo a la división de Weinrich, y en segundo lugar, hemos adscrito cada forma a uno de los dos planos propuestos atendiendo en primer lugar a las marcas lingüísticas (tiempos, uso de deícticos, aparición de discurso directo, etc.) y su significado en el contexto de la entrevista. Hemos eliminado del cómputo los marcadores discursivos propiamente dichos (Loureda & Acín Villa, 2010) del tipo “o

sea”, “es que” o “vale”. En los tres casos, se da un cierto predominio de lo que hemos denominado el plano del aula, esto es el alumno sitúa el yo enunciativo en la acción del aula y en menor medida, en el plano del visionado; como se puede apreciar en la figura 11, MMI se sitúa en esta posición enunciativa en el 62’4% de los casos, mientras que MEL se sitúa en el plano del aula en el 57% de los casos y TMR en el 55’08%.

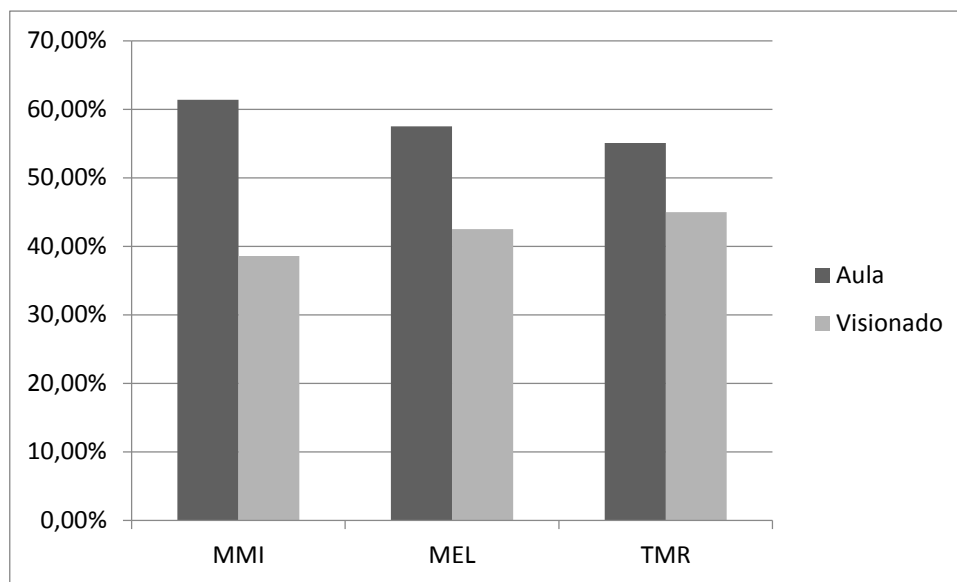


Figura 11. Distribución de planos en la entrevista de autoconfrontación

Estos datos muestran de manera incipiente que los alumnos noveles dan más importancia al momento de la acción, que incluye la narración de los hechos y las reflexiones suscitadas durante su desarrollo. La reflexión suscitada a posteriori, durante el visionado, ocupa un espacio menor.

Como era esperable, en el plano del aula los tiempos predominantes pertenecen al grupo II de Weinrich, principalmente el imperfecto de indicativo y el pretérito indefinido (para el catalán, el *passat perifràstic*), en menor medida el pretérito pluscuamperfecto de indicativo y el resto de tiempos. No obstante, se produce en las intervenciones de los alumnos un fenómeno interesante, sobre todo en TMR y en menor medida, en MMI y MEL, dado que se registra la presencia del presente y en un grado menor el pretérito perfecto y el futuro en dos momentos: por una parte, en lo que hemos denominado “relato de la acción” los noveles reproducen fragmentos de discurso directo. Significativamente, se produce en las entrevistas –especialmente en TRM y en MMI– un importante uso del verbo *decir* introductor de discurso reproducido. En ese marco, el alumno se sitúa como actor de la acción que está

relatando y presenta la situación que se reproduce en el vídeo como si sucediera en ese momento.

- (4) Claro, lo hicimos todo/ leer primero, se explicó todo, se lo explicaron ellos si tenían pues por ejemplo, algunos conocían más características, entonces les dije “pues podéis poner las que conocemos y las que habéis leído ahora” (22-PIII-14-15-MMI)
- (5) Aheshores jo els vaig dir ehh, “nosaltres només hem vist les agudes, les planes i les esdrúixoles, de eixes, fem quatre, quatre i dos, ja està”, perquè si no ja se n’anaven per les branques (25-PIII-13-14-MEL)
- (6) Después, pasamos a la pizarra donde al inicio de la clase habíamos dicho: “¿qué creemos que sabemos o qué sabemos?” Y lo apuntamos y fuimos comparando. “¿Qué hemos aprendido?” (29-PII-15-16\_TMR)

Por otro lado, en lo que hemos denominado reflexión en la acción, los noveles expresan sus pensamientos, ideas y comentarios, en muchos casos, mediante el recurso al discurso directo de pensamiento, por medio del cual enuncian una valoración, posición o actitud en torno a la acción en forma de pensamiento; esto es, los noveles emplean la cita directa y el verbo *decir* para “expresar en sus manifestaciones concretas un pensamiento pasado que, como tal, presumiblemente nunca sería formulado en aquellas circunstancias” (Benavent, 2016: 184).

- (7) Y yo dije: “¡ay, madre!” Me quedé... Me reí porque dije “Esto no me lo esperaba. ¿Ahora qué digo?” [...] (29-PII-15-16\_TMR)
- (8) Y yo pensé: “toda la razón tienen” (29-PII-15-16\_TMR)

Como ocurría en la vía anterior, este es un trabajo en fase exploratoria, que, sin embargo, consideramos que, en una fase más avanzada, nos va a permitir entender mejor cómo los alumnos construyen el conocimiento profesional desde la intersección de dos niveles discursivos: la narración de la acción –como lugar donde se evidencian los procesos de reflexión en la acción– y el análisis de la acción –como marco para la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

### **A modo de cierre**

El doble análisis realizado en la primera fase del estudio (intervención didáctica e interpretación de la misma) nos permitió aproximarnos a la concepción que nuestros estudiantes tienen sobre la enseñanza de la comprensión lectora, a través de los textos que seleccionan, de los criterios que utilizan al hacerlo, de las actividades y las estrategias que diseñan para su implementación en el aula y de la relación que establecen entre la lectura y el aprendizaje de contenidos en las áreas del currículo

que son responsabilidad de un maestro generalista (en nuestro caso, Lengua y Literatura –Castellano, Valenciano-, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Matemáticas). Nos proporcionó datos para entender la distancia entre las prácticas de los maestros noveles y los contenidos formativos recibidos en la universidad sobre lectura, comprensión lectora y didáctica de la lectura. Y también mostró la incidencia de las consignas proporcionadas por las tutoras-investigadoras en la atención a la lectura de aprendizaje como objeto didáctico y en el diseño de la intervención. En las prácticas de los maestros noveles, la atención al objeto didáctico está condicionada por la regulación del aula como espacio social, lo que puede explicar la importancia concedida, por ejemplo, a los modos de lectura en el aula, por delante de la atención a la comprensión lectora en sí misma.

En relación con los dispositivos de la investigación, los resultados mostraron la importancia de acudir a las grabaciones de la intervención del maestro en el aula (preservando el anonimato de los alumnos, que no son objeto de grabación en nuestro caso) para propiciar la reflexión sobre la acción, tanto en las reuniones entre estudiantes e investigadores, como en las entrevistas de autoconfrontación, tal y como han mostrado numerosos estudios anteriores (entre otros, véase Ruiz Bikandi 2005 y 2007, Guernier & Sautot, 2011; Plazaola & Ruiz Bikandi, 2012). En este sentido, consideramos el uso de grabaciones como un aspecto metodológico central en nuestro estudio. Por ello, centramos la segunda fase en las entrevistas de autoconfrontación como género discursivo específico, que favorece la reflexión sobre la acción.

Esta segunda fase se articula en dos ejes temáticos que nos permiten diferenciar entre contenido del discurso y niveles de reflexión. En el primer eje se analizan los conceptos que emergen en el transcurso de la entrevista para extraer conclusiones sobre la naturaleza de los saberes sobre la comprensión lectora que manejan los alumnos en sus intervenciones. En el segundo, se aborda la forma en que el novel comunica sus acciones, esto es, se analizan los recursos lingüísticos que el estudiante pone en práctica durante la entrevista, para extraer conclusiones acerca de cómo construye su identidad profesional.

Estas vías en curso mantienen el objetivo que perseguimos con este tipo de investigación: mejorar la formación de docentes, que luego serán profesionales en ejercicio, en un aspecto crucial de la intervención educativa: saber desarrollar la competencia lectora de sus alumnos en diversas lenguas. Asimismo, perseguimos mejorar la intervención de los profesionales universitarios que forman a los maestros y profesores en formación en relación con la enseñanza de la comprensión lectora.

## Referencias

- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación. Monográfico Sociedad lectora y Educación*. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005\\_06.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005_06.htm)
- Behrens, L. & Rosen, L.F. (2004) *Writing and Reading Across the Curriculum*. New York: Pearson Longman.
- Bolívar, A. (1992). Papel del profesor en los proyectos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 50, 131-152.
- Bronckart, J.P. & grupo LAF (ed.) (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 103. [http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/Agir\\_discours.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/Agir_discours.pdf)
- Carlino, P. & Martínez, S. (coords.) (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Cefaï, D. (1994). Type, typicalité, typification. En Fradin, B. y otros (eds.). *L'enquête sur les catégories* (pp. 105-128). Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Clot, Y. & al. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, vol. 2 (1), disponible en red : <http://www.pistes.ugam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste / MEC.
- Dolz, J. & Plane, S. (eds.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, col. Diptyque, 13.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaïve de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage-développement. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M. ; Ria, L. & Veyrunes, Ph. (2010). Analyse du travail de formation; un programme de recherche technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants (págs.17-40). En F. Yvon & F. Saussez (eds.), *Analyser l'activité enseignante*. Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Fontich, X.; Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 1, 11-27.
- Goicoechea Gaona, M<sup>a</sup> V. (2014). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física*. Tesis doctoral. Logroño: Universidad de la Rioja, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114>
- Goigoux, R.(2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Peer Reviewed Journal*, vol. 7(1), 6-10.

- Guernier, M.-J. & Sautot, J.-P. (2011). Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. En B.Daunay, Y.Reuter & B.Schneuwly (2011). *Les concepts et les methods en didactique du français* (251-273). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leblanc, S. & col., (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités, revue électronique*, vol. 5 (1), 58-78. En <http://www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf>
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (1992). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido. Ponencia presentada al Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado", Santiago, 6-10 de julio, 1992. En: [http://www.inet.edu.ar/programas/formacion\\_docente/biblioteca/formacion\\_docente/marcelo\\_garcia\\_como\\_conocen\\_docentes.pdf](http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/marcelo_garcia_como_conocen_docentes.pdf)
- Medina, J.L. & Jarauta, B. (2013). Análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, vol. 360, 600-623 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-131
- Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. En K.Cain & J.Oakhill (eds.) *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. Nueva York: Guilford.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plazaola, I. & Ruiz Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de Lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. En U.Ruiz Bikandi & I.Plazaola (eds.). (2012) *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario* (págs. 201-214). Donosti: Universidad del País Vasco UPV-EHU.
- Quecedo Lecanda, M.R. (2001) *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités, revue électronique*, vol.8 (2), 150-172. Disponible en: <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Riestra, D. (2008). *Las consignas en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz Bikandi, U. (2005). *Análisis de un proceso formativo en lengua oral (L2) con docentes de programas de inmersión*. Tesis doctoral no publicada. UPV-EHU.
- Ruiz Bikandi, U. (2007). La auto-observación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación* 19(2), 165-182.
- Sánchez Miguel, E. (coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Miguel, E. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83-103.
- Sánchez, E.; García, J.R. & Rosales, J. (2009). *Guía para mejorar y trabajar la comprensión lectora durante la lectura del libro de texto en clase*. Material electrónico interactivo difundido por el Ministerio de Educación y el Instituto de Tecnologías Educativas a través del portal *Leer.es*.
- Sánchez, E. & Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, vol. 17 (2), 147-173.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En Sensevy, G & A. Mercier. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57/1, 1-22. [Versión en español publicada en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). Extraído de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>]
- Solbes, J.; Furió, C. & Domínguez, C. (2016) (eds.). *¿Qué formación del profesorado de ciencias puede mejorar su práctica docente?* Valencia: Tirant lo Blanch.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE-Graó.
- Solé, I. & Castells, N. (2004). "Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar?". *Lectura y Vida*, año 25, nº 4. Extraído de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/>
- Solé, I. & Minguela, M. (2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua*, 63, 51-59.
- Sutherland, L.; Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, Vol. 26/ 3, 455-465
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Van Dijk, T. (ed.) (2000). *El discurso como estructura y como proceso*. Barcelona: Gedisa
- Veenmann, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Veyrunes, Ph., Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2: configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36, 59-76.
- Zabalza, M.A. & Marcelo, C. (1993). *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación de prácticas*. Sevilla: GID Universidad de Sevilla.