

Manuscript Number: RLFA-D-11-00004R1

Title: El cambio conceptual de dos maestras en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos

Article Type: Original

Keywords: educación infantil y primaria; maestras; cambio conceptual, lengua oral; asesoramiento, grupos de discusión, metodología conversacional

kindergarten school, primary education, teachers, conceptual change, oral language, counselling, focus groups, conversational methodology

Corresponding Author: Dr. Marta Gràcia, Ph.Dr.

Corresponding Author's Institution: University of Barcelona

First Author: Marta Gràcia, Dr.

Order of Authors: Marta Gràcia, Dr.; Galván-Bovaira María José, Dr.; Rosa Vilaseca, Dr.; Magda Rivero, Dr.; Manel Sánchez-Cano, Dr.

Abstract: En este trabajo presentamos los resultados de una investigación en la que han participado cuatro maestras, dos de educación infantil y dos de educación primaria. Se ha llevado a cabo un asesoramiento utilizando la metodología conversacional a una maestra de cada nivel educativo con el objetivo de promover un cambio conceptual en relación a la representación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Durante un periodo de 4 meses las dos maestras del grupo experimental participaron en cuatro reuniones de asesoramiento con algunos de los investigadores. Además se realizó un grupo de discusión con las dos maestras del grupo experimental y del grupo control antes del asesoramiento y otro una vez finalizado este. Se elaboró un instrumento ad hoc para analizar las reuniones de asesoramiento y los grupos de discusión. Los resultados indican que las maestras del grupo experimental progresan desde una visión de la lengua oral centrada en aspectos de forma y contenido, y desde la consideración de los factores madurativos como principales responsables del aprendizaje de la lengua oral, hacia una conceptualización que otorga una importancia fundamental a los aspectos de uso del lenguaje, a la interacción social y a las estrategias que utilizan las maestras en clase como factores explicativos de la competencia oral de los alumnos. In this paper we present the results of a research in which four teachers have taken part, two kindergarten and two primary school teachers. A counselling process using conversational methodology was carried out with one teacher of each level, by some of the researchers, aimed to promote a conceptual change in the teachers' representation of oral language teaching and learning processes. During a four month period, the experimental group teachers participated in two counselling meetings. We also carried out a focus group before the meetings and another after them. All experimental and group control teachers participated in both focus groups. An ad hoc instrument was elaborated to analyse the counselling meetings and the focus groups. The results show that experimental teachers progress from a conception focused on formal and content aspects of oral language to a conception that gives a significant relevancy to language use, and from a representation of maturative factors as the main responsible of oral language learning to a representation of social

interaction and teachers' strategies in the classroom as explanatory factors of the students' oral language competence.

Response to Reviewers: Adjunto enviamos una nueva versión del manuscrito con referencia RLFA-D-11-00004 de título "El cambio conceptual de dos maestras en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento" remitido a la Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología para su publicación.

De acuerdo con las indicaciones de la editora y los comentarios formulados por los dos evaluadores del manuscrito hemos introducido las siguientes modificaciones:

Título

A pesar de que ninguno de los revisores se refiere específicamente el título del manuscrito, algunos de los comentarios y notas nos han ayudado a ser conscientes de que era importante indicar en el título que se trata de un estudio de casos. Por este motivo hemos introducido un cambio en el título que subraya esta característica del estudio.

Resumen

Hemos revisado en resumen en castellano y en inglés en función de los cambios introducidos a lo largo del texto.

Introducción

La Introducción del manuscrito ha sido reformulada, tal como proponen los dos evaluadores. De este modo, y a sugerencia del primero de los evaluadores, el manuscrito revisado es más claro en relación a la fundamentación teórica sobre el "marco de asesoramiento como instrumento de trabajo para el cambio conceptual para promover un uso integrado de la lengua oral" y sobre la "metodología conversacional". El primer revisor consideraba que "no parece existir una relación entre los aspectos apuntados en la introducción y el desarrollo del estudio". En este sentido hemos explicado con más detalle tanto el enfoque en el que nos hemos basado para llevar a cabo el asesoramiento, señalando qué tipo de relación se establece entre el asesor y el asesorado, en este caso las maestras (págs. 5-6). También hemos introducido nueva información en relación a lo que entendemos por metodología conversacional (págs. 4-5), tanto en relación a su posible utilización por parte de las maestras en clase como por parte de los asesores durante el proceso de asesoramiento. Entendemos que de esta manera queda mucho más clara la relación entre el marco teórico y el desarrollo del estudio en el que se implementa una intervención siguiendo el modelo de asesoramiento apuntado y al mismo tiempo utilizando una metodología conversacional como modelo de lo que las maestras pueden hacer en sus clases.

A pesar de que el segundo evaluador no plantea cuestiones específicas relacionadas con este apartado, sí que hace referencia en la Nota 7 al planteamiento de hipótesis. En este sentido, se ha introducido al final de este apartado, un párrafo en el que se plantean de manera más clara que en la primera versión del manuscrito, las hipótesis que los investigadores tenían en relación a los resultados que cabía esperar después del asesoramiento a las maestras (págs. 9-10). Nos parece que este párrafo también contribuye a clarificar las relaciones entre las cuestiones conceptuales y las metodológicas.

Al final de este apartado se ha introducido asimismo un párrafo en el que se especifica, igual que en el título, al que ya hemos hecho referencia, que se trata de un estudio de casos. También hemos señalado que se trata de una investigación cualitativa y que se incluye dentro de lo que algunos autores denominan investigación-acción. Nos parece que estas informaciones clarifican el tipo de estudio que

hemos realizado (pág.9). Asimismo se ha añadido alguna referencia bibliográfica de trabajos que plantean este tipo de propuestas metodológicas.

Metodología

En relación a este apartado, el primero de los evaluadores señalaba que le parecía “insuficiente el número de participantes así como los criterios de selección en un estudio con un tema tan trascendente y complejo como el planteado en este trabajo”. En este sentido, entendemos que el hecho de haber clarificado, en el título y al final del apartado de la Introducción, que se trata de un estudio de casos responde a la primera parte de la cuestión. Puesto que se trata de un estudio de casos, no es necesario aumentar el número de participantes. En relación a la segunda parte del comentario, se han clarificado los criterios de selección de la muestra, entendiendo la que hace referencia a las maestras, que son las personas con quienes trabajamos durante el asesoramiento y se señala que se trata de un muestreo intencional (págs. 10-11).

En cuanto al comentario del primer evaluador referido aspectos metodológicos: “el Procedimiento tampoco deja muy claro las fases, los instrumentos y la descripción de las variables de estudio”, hemos revisado el texto con el fin de poder clarificar estos aspectos.

En primer lugar, hemos revisado el subapartado referido a los Instrumentos y hemos incorporado algunas de las informaciones que en la primera versión aparecían en otros apartados. Así, diferenciamos entre los instrumentos que sirvieron para valorar el nivel de competencia en lengua oral inicial de los alumnos y otro apartado en el que hemos explicado el instrumento de análisis de las reuniones de asesoramiento y los grupos de discusión elaborado ad hoc para esta investigación, al cual hacía referencia el segundo evaluador en la Nota 4 señalando que no le había sido posible revisar (pág.12). Además de explicarlo brevemente en el texto, lo adjuntamos al manuscrito para que ambos evaluadores puedan revisarlo.

En relación al primer grupo de instrumentos, el segundo evaluador, en la Nota 1, señala que “se hace referencia a un sistema de análisis de la conversación que se usó para evaluar las habilidades lingüísticas de los niños”, y considera que “debiera ser explicado en el artículo”. En este sentido, hemos clarificado que no se trata realmente de un sistema de categorías estandarizado o con pretensiones de ser estandarizado, sino de un instrumento interno ad hoc que nos sirvió para puntuar a los niños del 1 al 3 en relación a las dimensiones clásicas propuestas por Bloom y Lahey (1978) de forma, contenido y uso, que no tiene la pretensión de constituir un instrumento de evaluación, sino más bien un instrumento interno para detectar grandes diferencias entre los niños de los grupos experimental y control entendidos de manera global, no caso por caso.

Respecto al instrumento de análisis de las reuniones de asesoramiento y los grupos de discusión, además de resumirlo brevemente como ya se ha señalado y de adjuntarlo a este manuscrito, el segundo evaluador en la Nota 5 hace referencia al cálculo de la “concordancia entre observadores”, señalando que como “no se explica cómo se hizo y solo se ofrece un porcentaje, deduzco que se ha realizado mediante el índice de concordancia que es una aproximación intuitiva a la medición del acuerdo entre observadores. Considero un error usar esta medida, ya que no contabiliza el que una cierta cantidad de la concordancia se debe al azar. Para solucionar esto se dispone del índice kappa de Cohen, si es que se trata de un acuerdo entre jueces que evalúan mediante categorías nominales no ordinales.” En este sentido, y siguiendo la sugerencia del revisor, hemos clarificado que el sistema de categorías fue consensuado por el equipo investigador, aplicado por éste y calculada la concordancia entre observadores que finalmente alcanzó el 85% según el resultado del índice kappa de Cohen (pág.13).

En cuanto al Procedimiento, y concretamente en relación a las fases del estudio, efectivamente, en la primera versión del manuscrito existía cierta confusión entre las fases y las diferentes actividades

llevadas a cabo en cada una de ellas. Hemos revisado las diferentes fases que se habían explicado en la primera versión del manuscrito de manera que nos parece que quedan mucho más claras tanto las fases como las actividades que se llevaron a cabo en cada una de ellas (pág. 13-16). Respecto a los grupos de discusión, en la primera versión del manuscrito se hace referencia a una serie de preguntas que los asesores formulaban a las maestras y que servían de guía para la discusión. El segundo de los revisores en las Notas 2 y 3 señala que bajo su punto de vista deben ser publicadas las preguntas que se hicieron. Siguiendo esta sugerencia, que nos parece que mejora el texto, hemos explicado también cuáles fueron los cinco puntos que guiaron el primer grupo de discusión (pág. 14) y seis en el caso del segundo grupo de discusión (pág. 17). Estos puntos de discusión estaban claramente vinculados, como ya se señala en el texto, al instrumento de análisis que nos iba a servir para analizar las reuniones de asesoramiento y los grupos de discusión.

Resultados

También en este apartado se han realizado cambios siguiendo las sugerencias y comentarios de los dos evaluadores. En relación al primer comentario del primer evaluador respecto a los resultados, en el que se señala que “no se muestran los datos recogidos en las diferentes fases y sólo se muestran las gráficas quedando poco documentado este apartado”, se ha intentado clarificar que únicamente se presentan algunos de los resultados vinculados a algunas fases, no a todas, y concretamente se presentan fundamentalmente resultados relativos a la primera fase, es decir, a la valoración de la competencia en lengua oral de los alumnos, y al análisis de los grupos de discusión y las reuniones de asesoramiento, pero no se presentan resultados en relación a las fases vinculadas al registro de las clases (será objeto de otro artículo que está en proceso de elaboración) (pág. 17).

El segundo evaluador, en la Nota 6 señala que “se presentan unos resultados en forma de gráfico, no se acompañan de las correspondientes tablas” y considera que “deben presentarse los valores numéricos de los resultados”. En respuesta a este comentario, teniendo en cuenta que los gráficos son pequeños y es complicado introducir los números en ellos, hemos tomado la decisión de ir introduciendo los resultados numéricos a lo largo de la presentación de resultados en el propio texto. Nos parece que de esta manera queda mucho más claro (pág. 19-26). Asimismo, al inicio del apartado de presentación de resultados hemos clarificado la manera cómo se obtuvo la puntuación en relación a cada categoría (pág. 19).

En cuanto a la Nota 7 del segundo evaluador, en la que se comenta que “no se aporta ningún contraste de hipótesis para comprobar que los cambios que aparentemente se dan en el grupo experimental son significativamente diferentes a los que se dan en el grupo control”, y se añade “El grupo experimental también parece tener cambios en las puntuaciones en los valores de CRCE, IFRLO y CELO, sin embargo, los autores no nos demuestran que los cambios del grupo experimental son significativamente diferentes a los del grupo control o al propio azar, más allá de la observación de los gráficos”. Cabe señalar que no se ha llevado a cabo un análisis estadístico de los resultados, por lo cual no nos es posible hablar en términos de significatividad. El tamaño de la muestra y las características del estudio no nos permiten este tipo de análisis, y tampoco era la pretensión inicial. Se trata de un estudio piloto que nos ha permitido detectar algunas tendencias pero que en un futuro pretendemos completar con un estudio con un número de participantes mayor.

Discusión

En este apartado se han introducido algunos cambios que se derivan de informaciones y modificaciones introducidas en apartados precedentes, así como de las sugerencias de los evaluadores. En relación comentario del primer evaluador señalando que “en el apartado de Discusión podría mejorarse y ceñirse a los resultados obtenidos; sin hacer generalizaciones no justificadas por los datos”, hemos revisado este tipo de afirmaciones y hemos realizado algunos cambios en el sentido que

señala el evaluador, puesto que no era nuestra intención hacer generalizaciones más allá de los resultados obtenidos en este estudio de casos, asimismo hemos introducido también un comentario general al inicio del apartado en la misma línea (pág. 27).

Teniendo en cuenta la valoración final del primer evaluador cuando señala que “conclusiones a las que llegan los autores parecen muy ambiciosas”, hemos tratado de matizar las afirmaciones que podrían haber dado a entender que eran excesivamente ambiciosas en relación a los resultados obtenidos. Concretamente hemos eliminado la palabra “muy” cuando se hacía referencia la relevancia de los resultados (pág. 27), y hemos introducido la expresión de “parecen poner de manifiesto cierta tendencia” al referirnos a los mismos resultados. Asimismo hemos introducido también alguna referencia a las hipótesis planteadas inicialmente utilizando términos tales como “tal como se esperaba”.

Agradecimientos

A pesar de que no hay ningún comentario de los evaluadores al respecto, hemos aprovechado que teníamos la oportunidad de introducir cambios en el artículo para añadir un último y breve apartado de agradecimiento a la institución que nos ha financiado este proyecto y a la escuela y maestras que han participado en el proyecto.

Agradecemos a la editora y a los evaluadores todos sus comentarios, ya que no nos cabe duda que han permitido mejorar notablemente el manuscrito inicial. Quedamos a su disposición para cualquier aclaración adicional que se precise.

Saludos cordiales,

Marta Gràcia
Maria José Galván
Rosa Vilaseca
Magda Rivero
Manuel Sánchez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Barcelona



Facultat de Psicologia

Departament de Psicologia
Evolutiva
i de l'Educació

Adjunto enviamos una nueva versión del manuscrito con referencia RLFA-D-11-00004 de título "El cambio conceptual de dos maestras en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento" remitido a la *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* para su publicación.

Agradecemos a la editora y a los evaluadores todos sus comentarios, ya que no nos cabe duda que han permitido mejorar notablemente el manuscrito inicial. Quedamos a su disposición para cualquier aclaración adicional que se precise.

Saludos cordiales,

Marta Gràcia
Maria José Galván
Rosa Vilaseca
Magda Rivero
Manuel Sánchez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Barcelona

26 de abril de 2012

Título: El cambio conceptual de dos maestras en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos

Title: The conceptual change of two teachers relating to the teaching and learning of oral language through an advice: a case study

Autores:

Marta Gràcia

Maria José Galván-Bovaira

Rosa Vilaseca

Magda Rivero

Manuel Sánchez-Cano

Institución:

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de Barcelona, Barcelona

Dirección:

Marta Gràcia

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Passeig de la Vall d'hebron, 171, Barcelona 08035. Tel: 933125832. e-mail: mgraciag@ub.edu

Reconocimiento financiación: Esta investigación ha sido financiada por la ARCE (Agrupació Recerca Ciències de l'Educació) de la Universidad de Barcelona (año 2010)

1. Introducción

La manera de abordar desde un enfoque naturalista la adquisición y desarrollo del lenguaje plantea la intervención en términos de ayuda y acompañamiento al proceso a través del cual el niño aprende a usar el lenguaje y desarrolla las habilidades comunicativas. Los escenarios familiar y escolar son contextos naturales por excelencia en los que se aprenden las competencias comunicativas y lingüísticas, a través del uso del lenguaje en las situaciones adecuadas para dar o pedir información, regular el comportamiento del otro, negociar el significado de una situación concreta, etc. (Bruner, 1986; del Rio y Gràcia, 1996; Sánchez-Cano, 2007; Vilaseca, 2002; Gràcia, 2003; Galván-Bovaira, 2004; Galván-Bovaira y del Rio, 2009; Rivero, 2010).

El contexto escolar constituye un microcosmos de relaciones interpersonales que brinda múltiples y variadas ocasiones de introducirse en la senda del desarrollo comunicativo y lingüístico a partir de las numerosas experiencias que se generan de manera más o menos intencionada. El escenario educativo debe configurarse para adquirir y/o desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas conjugando de una manera efectiva aprendizaje y uso. Es decir, aprender a través del uso del lenguaje y, al mismo tiempo, usando aquello que se ha adquirido a través del lenguaje (Lomas, 1999; Tusón, 2011).

En este proceso, no podemos pasar por alto el papel del docente como interlocutor cualificado, que domina el lenguaje, en la interacción con el alumno que lo está incorporando. En efecto, este rol de interlocutor es el que permite realizar un

acompañamiento que se adapta al ritmo de aprendizaje del alumno y que utiliza las estrategias más adecuadas en cada momento. El alumno encuentra en el experto un referente que es capaz de interpretar sus intenciones comunicativas, que las recoge, las reformula y que le ofrece modelos comunicativos y verbales con los que aumentar unas competencias que le ayudarán a relacionarse mejor en el contexto escolar y social (Gràcia, Ausejo y Porras, 2010; Sánchez-Cano, 2010).

Con frecuencia se constata que el trabajo en relación a la lengua oral tiene una deriva importante hacia los aspectos formales, como el incremento del vocabulario, estructura de frase, uso de terminología apropiada, etc., más que hacia los aspectos de la competencia pragmática, centrados en el uso del lenguaje y en la adaptación del mismo al interlocutor. Aunque es evidente el incremento de iniciativas para llevar a cabo actividades que tienen como objetivo el desarrollo de la lengua oral en el aula, observamos las dificultades que se experimentan para que éstas se generalicen a la metodología de trabajo habitual en el tratamiento de los diversos contenidos curriculares de las diferentes materias. Es decir, a pesar de que se constata una importante apertura en la valoración de la lengua oral, no nos podemos detener en este estadio. Hay que avanzar hasta el punto de impregnar el uso de la lengua oral en la metodología habitual de trabajo en lo que hemos denominado *metodología conversacional* (Gràcia y Galván-Bovaira, 2001; Waite, Jackson y Diwan, 2003).

La metodología conversacional utiliza el lenguaje oral para aprender y enseñar todas y cada una de las materias del currículum y también de manera específica la lengua oral (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Galve, 2011). Desde esta perspectiva, los objetivos de aprendizaje tanto de la materia en cuestión como los de lengua oral deben

1 hacerse explícitos en el diseño instruccional (Vilà, 2011). Por ello, cada docente
2 incorpora a su programación tanto las competencias a desarrollar de su asignatura como
3 aquellas relacionadas con la expresión oral. Se incluyen también en la programación las
4 estrategias que el docente utilizará para que sus alumnos construyan textos orales
5 relacionados con las diferentes materias donde expliquen, pregunten, comenten,
6 expongan, etc.

7 Esta investigación recurre al asesoramiento como instrumento de trabajo para el cambio
8 conceptual con el objetivo de promover un uso integrado de la lengua oral -
9 metodología conversacional- en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los
10 contenidos escolares. Pensamos en un modelo de asesoramiento centrado en la situación
11 educativa, cercano a la práctica docente y en el día a día del quehacer del aula
12 (Imbernón, 2007). Cercano por tres razones. En primer lugar, porque parte de la práctica
13 diaria con la que las docentes enfocan las tareas de aprendizaje y de las iniciativas y
14 respuestas realizadas por los alumnos. En segundo lugar, porque no supone una ruptura
15 con la organización de las actividades que se llevan a cabo diariamente en el aula, sino
16 una incorporación progresiva de las estrategias y de los criterios que van en la dirección
17 de generalizar el uso de la lengua oral y, por último, porque asesores y asesorados
18 comparten objetivos, inquietudes y expectativas que permiten avanzar al ritmo que la
19 observación de las tareas cotidianas aconseja desde el eje vertebrador de la
20 colaboración.

21 Nuestra experiencia como asesores en procesos de formación nos ha llevado a plantear
22 una manera de trabajar con los docentes que tiene su base en el modelo de colaboración
23 entre profesionales (Gràcia, Ausejo, Porras, 2010; Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-

1 Cano, Galve, en prensa). Se trata de un modelo de formación que incorpora en el propio
2 proceso de asesoramiento la metodología conversacional, de manera que lo que
3 pretendemos es mostrar cómo trabajar con los alumnos en clase esta metodología
4 tratando de utilizarla también nosotros con los docentes. En el asesoramiento en centros,
5 como es el caso de la investigación que presentamos, los asesores trabajan en el
6 contexto de la escuela.
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16

17 El trabajo en colaboración con los docentes implica que desde el primer momento se
18 trabaja conjuntamente en relación a un mismo objetivo: conseguir que los alumnos
19 mejoren sus habilidades en lengua oral a través de todas las materias. Todos los
20 docentes tienen, en cierto modo, de manera más o menos explícita, unos objetivos
21 vinculados al trabajo de estas habilidades, no siempre explicitados en sus
22 programaciones. Algunos de ellos en algún momento proponen actividades que
23 claramente tienen un objetivo vinculado a la lengua oral, como los debates o las
24 exposiciones orales. Por su parte, los profesores de lengua saben que la lengua no se
25 acaba en la escritura y la lectura, pero no siempre explicitan en sus programaciones los
26 objetivos, contenidos, propuestas metodológicas, instrumentos de evaluación para
27 ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades en lengua oral. En definitiva, la mayoría
28 de los docentes “hacen cosas” en relación al trabajo de la lengua oral, pero muy pocos
29 incluyen de manera explícita los objetivos, contenidos, actividades, estrategias,
30 evaluación y metodología tal como se ha planteado en apartados anteriores. La
31 actuación del asesor en esta perspectiva implica partir de lo que los docentes ya hacen
32 de manera más o menos explícita, y a partir de ahí construir conjuntamente con ellos en
33 relación a objetivos específicos, habilidades, actividades, etc. Se utiliza esta
34 metodología desde el primer momento si es posible, cuando se plantea a los docentes
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

1 que expliciten la demanda (muchas veces no es totalmente compartida o es una
2 demanda muy difusa), que expliquen qué actividades realizan para trabajar la lengua
3 oral o la expresión oral, cuando plantean qué dudas tienen, qué es lo que no acostumbra
4 a funcionar, a qué lo atribuyen, etc., y a partir de todas estas reflexiones se plantea, en
5 algunos casos, analizar conjuntamente una sesión de clase registrada en vídeo en la que
6 supuestamente se está trabajando la lengua oral desde un punto de vista comunicativo,
7 o se diseña conjuntamente una actividad que promueva el uso de determinadas
8 funciones o habilidades comunicativas, o se piensa qué habilidades se considera
9 importante que aprendan los alumnos en relación a la manera de dirigirse a sus
10 compañeros, a los propios docentes. En definitiva, el asesor avanza conjuntamente con
11 los docentes hacia una determinada manera de entender la lengua oral, sus diferentes
12 usos en contextos y con objetivos diferentes, así como hacia una manera determinada de
13 abordar su enseñanza y aprendizaje en el aula que, a pesar de implicar una planificación
14 y sistematización previa, va más allá de una actividad concreta cada semana o de la
15 memorización mecánica de determinados usos del lenguaje. En otras palabras, trata de
16 promover el cambio conceptual de los maestros en relación a su conceptualización de la
17 enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en el aula.

18 Las concepciones de los maestros son uno de los factores que, de acuerdo con las
19 investigaciones realizadas, contribuyen a explicar el porqué de la diversidad de las
20 prácticas educativas escolares (Richardson, 1996; Hoy, Davis y Pape, 2006). El término
21 “concepciones” incluye los conocimientos y creencias acerca de los procesos de
22 desarrollo y aprendizaje infantil, de los factores que explican dichos procesos, de los
23 contextos en que transcurren y del papel de los agentes educativos sobre los mismos.
24 Centrándonos en el ámbito del desarrollo y aprendizaje del lenguaje, las concepciones

1 de los maestros incluyen todo aquello que los maestros saben, asumen y creen acerca de
2 cómo transcurren los procesos de desarrollo y aprendizaje del lenguaje y cómo perciben
3 el papel de la escuela y de ellos mismos en dichos procesos.
4
5
6
7
8

9 Diversos estudios han relacionado las concepciones de los maestros con variables
10 relativas a la práctica educativa en el aula, como son el estilo educativo, la metodología
11 docente, las estrategias pedagógicas o las expectativas con respecto a los alumnos
12 (Richardson, Anders, Tidwell y Lloyd, 1991; Fenstermacher, 1994), aunque permanece
13 abierto el debate acerca del grado de influencia de las concepciones sobre la práctica,
14 dado que ésta no sólo se relaciona con las concepciones de los maestros sino también
15 con otros factores como las políticas educativas de los centros (Hindman y Wasik,
16 2008), entre otros aspectos. No obstante, existen suficientes datos que avalan la
17 existencia de relaciones entre concepciones y práctica. Así, por ejemplo, Smith y
18 Shepard (1988) hallaron que los maestros con ideas más maduracionistas con respecto
19 del desarrollo del lenguaje promovían más las prácticas memorísticas en parvulario.
20 Stipek y Byler (1997), por su parte, identificaron una relación inversa entre creencias
21 muy centradas en los niños (atribución del papel más importante en el desarrollo a
22 factores internos) e implementación de actividades de desarrollo de habilidades
23 específicas en el aula.
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47

48 En la medida en que las concepciones de los maestros se relacionan con la práctica
49 educativa, resulta relevante precisar qué factores influyen en dichas concepciones.
50 Burgess, Lundgren, Lloyd y Pianta (2001) muestran que aquellos maestros que han
51 cursado estudios de master conceden más importancia a dedicar atención específica a la
52 instrucción del lenguaje oral en el aula. Por otra parte, los estudios de McIntyre y
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

1 Hellsten (2004) muestran una relación directa entre los años de experiencia de los
2 maestros y sus conocimientos acerca de la forma y el contenido del lenguaje, pero no así
3
4 del uso del mismo. Dichas conclusiones podrían indicar que el conocimiento acerca de
5
6 los aspectos pragmáticos del lenguaje en situaciones de conversación no surge
7
8 fácilmente a partir de la práctica, sino que requiere procesos de formación o
9
10 asesoramiento más específicos.
11
12
13
14
15

16 El trabajo que presentamos a continuación es un estudio de cuatro casos -dos maestras
17 de educación infantil y dos maestras de educación primaria con sus respectivos grupos
18
19 clase-. Se trata de una investigación cualitativa que permite interpretar, comprender y
20
21 explorar un fenómeno en su contexto natural (Flick, 2004; Yin, 2006) y se incluye
22
23 dentro de lo que O'Hanlon (1996) y Reason y Bradbury (2001), denominan
24
25 investigación-acción, puesto que los investigadores participan junto con los
26
27 profesionales con el fin de modificar la concepción que tienen las maestras sobre la
28
29 enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.
30
31
32
33
34
35
36
37

38 El objetivo del trabajo que aquí presentamos es averiguar si a través de la realización de
39
40 dos grupos de discusión (GD) en los que participaron cuatro maestras y dos
41
42 investigadoras, y de cuatro reuniones de asesoramiento (RA) con dos de estas maestras,
43
44 en las que se sigue el modelo colaborativo, es posible conseguir algunos cambios en
45
46 relación a las ideas que las maestras tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la
47
48 lengua oral.
49
50
51
52
53

54 Teniendo en cuenta el marco conceptual en el que nos situamos, y que hemos planteado
55
56 a lo largo de este apartado, entendemos que el asesoramiento llevado a cabo dará lugar a
57
58
59
60
61
62
63
64
65

cambios en la manera de entender la lengua oral por parte de las maestras del grupo experimental en el sentido de que posiblemente las reuniones promoverán una cierta tendencia a pasar de posiciones más maduracionistas en relación a las causas que explican el desarrollo del lenguaje, hacia posiciones que tendrán en cuenta la interacción y el rol de las educadoras, puesto que éste es uno de los elementos que plantearemos durante las reuniones. Asimismo, y teniendo en cuenta la perspectiva pragmática que adoptamos en este trabajo en relación al lenguaje, consideramos que el asesoramiento ayudará a las maestras a tener en cuenta los aspectos funcionales del lenguaje como objetivos de trabajo con sus alumnos además de los aspectos formales, que posiblemente ya estén presentes desde el inicio. Por otro lado, esperamos ayudar a las maestras a ser más conscientes de que los niños aprenden el lenguaje oral durante las interacciones no únicamente porque las escuchan hablar sino también porque utilizan, o podrían utilizar, unas estrategias que potencian el desarrollo del lenguaje.

2. Metodología

2.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron cuatro grupos clase (dos grupos experimentales y dos controles) y sus correspondientes maestras tutoras de una escuela pública ubicada en la ciudad de Barcelona. Dos de las maestras eran tutoras de tercer curso de segundo ciclo de educación infantil. Las otras dos eran tutoras de segundo curso de educación primaria. Tres de los grupos clase estaban formados por 26 alumnos y uno por 25.

El muestreo realizado fue intencional, siendo los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra los siguientes: 1) escuelas con dos líneas educativas ubicadas en la ciudad de Barcelona; 2) maestras interesadas y motivadas en participar en proyectos de innovación educativa; 3) grupos clase de distintos niveles educativos sin la exclusión de participantes con necesidades educativas especiales.

(Insertar Tabla 1)

Como se puede apreciar en la tabla 1, las dos tutoras del grupo experimental tienen una dilatada experiencia profesional. Sin embargo, difieren en algunos aspectos, entre los cuales destacamos el hecho de que la tutora de educación infantil ha trabajado 26 años en una escuela privada con un proyecto educativo marcado por la transmisión de conocimientos como enfoque psicopedagógico y el énfasis en el trabajo individual tanto del alumno como del profesorado. En la actualidad ambas tutoras trabajan en la misma escuela pública caracterizada por un enfoque constructivista en el que se prioriza la participación activa de los alumnos en las clases.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Instrumentos para valorar el nivel de competencia oral inicial de los alumnos

Con el fin de valorar si los grupos control y experimental de ambos cursos eran homogéneos en relación a las competencias en lengua oral, se utilizaron dos tipos diferentes de instrumentos.

1 El primer instrumento utilizado fue el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody
2 (Dunn, 1985), que fue administrada a todos los niños de los cuatro grupos. Esta prueba,
3
4 que valora vocabulario receptivo, es muy utilizada en investigación para evaluar el nivel
5
6 inicial de los grupos. Aún siendo una prueba específica de vocabulario, correlaciona
7
8 altamente con pruebas de inteligencia verbal como la de Stanford Binet o las de
9
10 Wechsler (Pérez-Montero, 1995).
11
12
13
14
15

16 En segundo lugar se evaluaron los aspectos fonéticos, morfosintácticos, léxicos y
17
18 pragmáticos del lenguaje espontáneo de los alumnos a partir del registro en audio y
19
20 análisis posterior de una conversación de 10 minutos de duración con uno de los
21
22 investigadores en relación al tema de los medios de transporte. Para llevar a cabo el
23
24 análisis se definieron un conjunto de categorías, basadas en las dimensiones de forma,
25
26 contenido y uso del lenguaje, que nos permitió otorgar a los niños una puntuación del 1
27
28 al 3 para cada una de éstas dimensiones del lenguaje. Se clasificó a los niños en cuatro
29
30 niveles de acuerdo con su puntuación global en las cuatro áreas (nivel bajo: entre 4 y 6
31
32 puntos; nivel medio: entre 7 y 9 puntos; nivel alto: entre 10 y 12 puntos).
33
34
35
36
37
38
39
40

41 2.2.2. Instrumento de análisis de los grupos de discusión (GD) y de las reuniones de 42 43 asesoramiento (RA) 44 45

46 Con el objetivo de poder analizar los dos grupos de discusión (GD) con las maestras, así
47
48 como las cuatro reuniones de asesoramiento (RA), se elaboró un instrumento *ad hoc*
49
50 (ver anexo 1). Se trata de un sistema formado por cinco categorías con tres
51
52 subcategorías para cada una de ellas. En el caso del análisis de los GD se añaden dos
53
54 categorías, una específica para analizar el primero y otra para el segundo. El sistema de
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

categorías fue consensuado por el equipo investigador, aplicado por éste y calculada la concordancia entre observadores que finalmente alcanzó el 85% según el resultado del índice kappa de Cohen.

2.2. Procedimiento

En este estudio de casos utilizamos un diseño cuasi experimental en el que se llevó a cabo una intervención –asesoramiento- con dos maestras y en el que se analizan con un mismo instrumento sus producciones antes y después de la intervención.

A continuación se presentan las fases de la recogida de datos y se describen de manera detallada únicamente aquellas relacionadas con los resultados que se presentan en este trabajo: el cambio conceptual de las maestras a partir de su participación en los GD y en las RA.

Fase 1. Evaluación de las competencias lingüísticas de los niños. Durante la fase 1 se llevó a cabo la valoración del lenguaje de los niños utilizando los instrumentos descritos en un apartado anterior. Durante una jornada escolar los diferentes investigadores administraron las pruebas a los niños de manera individual en la escuela.

Fase 2. Primer grupo de discusión (GD). Antes de iniciar los registros de las clases y el proceso de asesoramiento, se llevó a cabo un primer GD en el que participaron las dos maestras de cada curso y dos de las investigadoras del grupo. El objetivo de esta primera sesión, que se alargó 90 minutos, era conocer, antes de llevar a cabo el proceso de asesoramiento con las maestras de los grupos experimentales, cuál era su

representación inicial sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua oral. El GD se llevó a cabo siguiendo las directrices generales que marca este tipo de metodología de recogida de datos (Krueger, 1988). Durante la sesión, las dos investigadoras plantearon a las maestras participantes cuatro cuestiones fundamentales según un guión previamente acordado por todos los miembros del equipo y que al mismo tiempo hacían referencia al sistema de categorías de análisis definido. Así, dinamizaron la discusión en relación a: a) la definición de lenguaje oral (DLO), es decir, qué entendían por ello; b) la conceptualización del aprendizaje del lenguaje oral (CALO), o lo que es lo mismo, sus ideas acerca de cómo los alumnos adquieren la competencia lingüística; c) la conceptualización de la enseñanza del lenguaje oral (CELO), se trataba de indagar acerca de qué procedimiento didáctico consideraban adecuado; d) la conceptualización sobre la relevancia de los diferentes agentes y contextos educativos (CRACE) y su responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral, es decir, ¿es la familia la que debe encargarse de este cometido?, ¿la escuela?, ¿ambas?... y, finalmente, e) la identificación de las necesidades formativas en lenguaje oral (INFLO), es decir, si percibían lagunas en sus conocimientos acerca del lenguaje oral y, en consecuencia, consideraban imprescindible la formación. Los GD se llevaron a cabo en la biblioteca de la escuela y fueron registrados en audio. Posteriormente las grabaciones fueron transcritas.

Fase 3. *Grabaciones de las clases antes del asesoramiento* (no analizadas en este trabajo). Las grabaciones antes del proceso de asesoramiento se llevaron a cabo a lo largo de dos semanas del mes de febrero, entre el primer GD y la primera RA. Se realizaron dos grabaciones de cada grupo clase en dos semanas seguidas (8 grabaciones en total). Todos los registros de los grupos de educación infantil (incluyendo las

efectuadas durante y después del asesoramiento) se llevaron a cabo durante el trabajo en el área de matemáticas, mientras que las clases que se registraron de las maestras de educación primaria fueron las del área de conocimiento del medio natural, social y cultural.

Fase 4. Reuniones de asesoramiento (RA). El proceso de asesoramiento se alargó durante 4 meses, de marzo a junio del curso 2010-11, llevándose a cabo cuatro RA con cada maestra de los grupos experimentales durante este periodo. El equipo de investigación acordó que de forma continuada y sin cambios, dos miembros del grupo participarían en las RA con una de las maestras y otros dos con la segunda. De forma previa a cada una de las RA tenía lugar una reunión de trabajo de todo el equipo con el objetivo de discutir sobre qué aspectos debería incidirse. Cada miembro del grupo acudía a esta reunión habiendo visionado y analizado de manera individual la última grabación realizada de la sesión de clase de las maestras de los grupos experimentales. A partir del análisis grupal se proponían y consensuaban los aspectos que debían trabajarse con las maestras.

El modelo de asesoramiento que se tomó como base es el que considera que el trabajo de formación con profesionales tiene que plantearse como una labor de equipo y en colaboración, tal como se ha señalado en el apartado de introducción de este trabajo, en el que el asesor (en este caso los investigadores) no se sitúa como “experto” (para una revisión sobre modelos de asesoramiento ver Giné, Gràcia, Vilaseca y Balcells, 2009; Gràcia, Ausejo y Porras, 2010; Manzanares y Galván-Bovaira, en prensa) ante los asesorados (en este caso las maestras), sino como un profesional que pretende ayudar a encontrar conjuntamente los aspectos mejorables de su práctica en relación a los

1 objetivos previamente delimitados, así como a buscar de manera colaborativa las
2 maneras de conseguirlo. De este modo, se aprovecha el conocimiento del asesor
3 (conocimiento de la teoría, participación en procesos de formación o asesoramiento
4 previo, práctica en contextos educativos formales de diferentes niveles educativos, etc.)
5 y el conocimiento del asesorado (experiencia como docente, otros conocimientos
6 teóricos obtenidos a partir de formación continuada, experiencia de trabajo en
7 colaboración con otros maestros del centro, etc.). Siguiendo este enfoque, las RA se
8 plantearon como una sesión en la que las maestras discutían con los dos investigadores
9 de referencia sobre cómo se habían desarrollado las sesiones de clase y sobre cómo se
10 habían sentido. Se intentaba que las propuestas fuesen el fruto de la discusión, y al
11 mismo tiempo la respuesta a las dudas o aspectos que las propias maestras planteaban
12 durante la reunión.
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

31 Las RA se llevaron a cabo en la biblioteca de la escuela y fueron registradas en audio.
32 Posteriormente estas grabaciones fueron transcritas.
33
34
35
36
37

38 *Fase 5. Grabaciones en las clases durante el asesoramiento* (no analizadas en este
39 trabajo). Las grabaciones se llevaron a cabo de febrero a mayo del curso 2009/10,
40 durante el mismo periodo en el que se realizaron las reuniones de asesoramiento, puesto
41 que se fueron intercalando unas con otras. Se llevaron a cabo 3 grabaciones de cada uno
42 de los dos grupos experimentales (6 grabaciones en total).
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52

53 *Fase 6. Grabaciones en las clases después del asesoramiento* (no analizadas en este
54 trabajo). Los registros se llevaron a cabo durante el mes de junio, una vez acabado el
55 proceso de asesoramiento. Se realizaron dos grabaciones de cada uno de los grupos (8
56 grabaciones en total).
57
58
59
60
61
62
63
64
65

1 Fase 7. *Segundo grupo de discusión*. El segundo GD se llevó a cabo después de que se
2
3 hubiesen realizado todas las grabaciones y todas las RA, siguiendo los mismos criterios
4
5 que en el primer caso, y con la participación de las mismas personas. En esta ocasión,
6
7 dos de las maestras habían participado en un proceso de asesoramiento, y dos de ellas
8
9 no. Como en el primer grupo de discusión celebrado, las investigadoras plantearon
10
11 nuevamente las mismas cuestiones, es decir, conceptualización del lenguaje oral; sus
12
13 ideas acerca de cómo se produce su aprendizaje y su enseñanza; la responsabilidad de
14
15 los agentes y contextos educativos y, finalmente, en este segundo grupo de discusión se
16
17 introdujo una cuestión diferente relativa a las ideas respecto a la formación recibida en
18
19 relación al lenguaje oral (IFRLO). La duración fue igualmente de 90 minutos.
20
21
22
23
24
25
26
27
28

29 **3. Resultados**

30
31 Como se ha señalado en el apartado anterior, en este artículo se presentan únicamente
32
33 resultados vinculados a las fases 1, 2, 4 y 7, es decir, aquellos resultados vinculados a la
34
35 valoración de la competencia en lengua oral de los alumnos, por un lado, y aquellos
36
37 resultados relacionados con la realización de los GD y las RA.
38
39
40
41
42
43
44
45

46 *3.1. Resultados en relación a la competencia en lengua oral de los alumnos*

47
48 Con el fin de conocer las características de los grupos en cuanto a las competencias en
49
50 lengua oral de los alumnos, se utilizaron, como ya se ha señalado, dos instrumentos
51
52 diferentes. Con respecto a la aplicación del test de Peabody, la prueba *t-test* para
53
54 muestras independientes indica que, en ambos cursos, asumiendo varianzas iguales
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

entre el grupo de intervención y el grupo control, no existen diferencias significativas entre los grupos ($p \geq 0,05$), ni en las puntuaciones directas ($p=0,904$ en el grupo de educación infantil; $p=0,449$ en el grupo de educación primaria) ni en las puntuaciones estándar ($p=0,877$ en el grupo de educación infantil; $p=0,388$ en el grupo de educación primaria).

Por lo que respecta a la valoración del nivel lingüístico de los alumnos a partir del análisis de su lenguaje espontáneo, los resultados muestran un alto grado de homogeneidad entre los grupos control y experimental en cada uno de los niveles. Atendiendo a las puntuaciones globales, en todos los grupos clase la mayoría de los alumnos se sitúa en el nivel medio (16 en el grupo control de educación infantil y 19 en el grupo experimental; 14 en el grupo control de educación primaria y 19 en el experimental). Pocos niños corresponderían a los niveles bajo y alto en todos los grupos (4 y 5 respectivamente en el grupo control de educación infantil; 3 y 4 respectivamente en el grupo experimental; 1 y 4 respectivamente en el grupo control de primaria, 1 y 3 respectivamente en el experimental).

Así pues, los datos obtenidos muestran que, para cada uno de los cursos, el grupo experimental y el grupo control eran homogéneos por lo que respecta a su competencia inicial en lengua oral.

3.1. Resultados en relación al análisis de los dos grupos de discusión y de las reuniones de asesoramiento

3.1.1. Resultados relativos a los grupos de discusión (GD)

1
2 Los resultados obtenidos en el análisis de los GD llevados a cabo antes y después del
3
4 asesoramiento se resumen de forma cuantitativa en los gráficos 1 y 2. Esta
5
6 cuantificación responde a la valoración establecida previamente en la definición del
7
8 sistema de categorías de análisis (ver anexo 1). Así, en cada una de ellas se asignaban
9
10 las puntuaciones 1, 2, 3 o valores intermedios según el juicio de los observadores. Estas
11
12 puntuaciones aparecen en el eje de ordenadas. Las diferencias son notables en la
13
14 evolución que realizan las maestras del grupo experimental entre ambos grupos de
15
16 discusión.
17
18
19
20
21
22
23

24 (Insertar aquí gráfico 1 y gráfico 2)
25
26
27

28 En el primer GD se puede apreciar que todas las maestras parten de un concepto de
29
30 lenguaje oral (DLO) desde una perspectiva fundamentalmente formal (puntuación 1,5),
31
32 de manera que se refieren a aspectos de vocabulario y estructura morfosintáctica sin
33
34 mencionar los referidos al uso comunicativo y de aprendizaje de la lengua oral. Los
35
36 resultados del segundo GD ponen de manifiesto la evolución efectuada por las maestras
37
38 del grupo experimental (puntuación 3), que incorporan los aspectos comunicativos así
39
40 como la consideración y aprovechamiento intencionado del lenguaje como instrumento
41
42 para promover el aprendizaje en los alumnos. Las maestras del grupo control se mantienen
43
44 en la misma línea que en el primer GD (puntuación 1).
45
46
47
48
49
50
51

52 En la segunda de las categorías (CALO), las maestras del grupo experimental
53
54 consideran inicialmente que los niños aprenden según sus características y estado
55
56 madurativo, para posteriormente verbalizar que el lenguaje oral se aprende
57
58 interactuando con los demás. Como puede observarse pasan de obtener una puntuación
59
60
61
62
63
64
65

de 1,5 en el primer GD a 3 en el segundo. Las maestras del grupo control, por su parte, mantienen la misma postura inicial (puntuación 1,5 y 2 en el primer y segundo GD respectivamente).

En la tercera categoría (CELO), las maestras del grupo experimental matizan en el segundo GD la idea común de partida de que el lenguaje oral se enseña a través del propio discurso, avanzando en el sentido de identificar y aplicar estrategias específicas del método (programar objetivos de lenguaje oral, diseñar actividades adecuadas y aplicar algunas tácticas). Así en la categoría que nos ocupa, pasan de una puntuación de 1,5 a 2. Las maestras del grupo control, por su parte, no se pronuncian en esta categoría durante el segundo GD, en el primero obtuvieron una puntuación de 2.

En relación a la relevancia de los contextos educativos (CRACE) en el desarrollo del lenguaje oral, inicialmente se hace referencia fundamentalmente la familia (puntuación 1,5 tanto en el grupo experimental como en el de control). En ambos GD las maestras del grupo experimental mantienen una postura general en la que oscilan entre atribuir a la familia la responsabilidad del desarrollo de la lengua oral y considerar que la escuela también tiene un papel en este sentido (puntuación 2). Las maestras del grupo control en el segundo GD no se pronuncian.

Respecto a los aspectos de lenguaje oral en los que las maestras manifiestan necesitar formación específica (INFLO), todas ellas coinciden en señalar que lo que les interesa es saber la estructura formal lingüística adecuada que es necesario enseñar a los niños de un determinado nivel, así como cuestiones referidas a pronunciación de fonemas (puntuación 1 en ambos grupos de maestras). En cuanto a la identificación de los

1 contenidos aprendidos durante las reuniones de asesoramiento (IFRLO), las maestras
2 del grupo experimental, durante el segundo GD, hacen explícita su percepción acerca
3 del aprovechamiento de las sesiones de trabajo así como algunos contenidos elaborados,
4 entre ellos, algunas estrategias que forman parte de la metodología conversacional,
5 como la disposición adecuada del mobiliario de la clase para facilitar la interacción
6 entre los alumnos en función de la actividad a desarrollar (puntuación 3).
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16

17 Se destaca, pues, que los resultados obtenidos representan un primer paso en la
18 comprensión y utilización de las premisas que caracterizan la metodología
19 conversacional como instrumento de enseñanza y aprendizaje en general, y al mismo
20 tiempo como método para desarrollar la competencia de lengua oral en cada uno de los
21 niveles educativos. Es necesario, en cualquier caso, seguir trabajando en la
22 profundización del método en lo que a las participantes en este estudio se refiere, así
23 como en la realización de otros trabajos con un número mayor de docentes que
24 corroboren los resultados que se acaban de presentar.
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38

39 *3.1.2. Resultados relativos a las reuniones de asesoramiento (RA)*

40
41
42

43 Los resultados obtenidos en el análisis de las RA llevadas a cabo con las maestras de los
44 dos grupos experimentales se resumen de forma cuantitativa en los gráficos 3 y 4. Las
45 puntuaciones en este apartado se obtienen siguiendo el mismo procedimiento que en el
46 de los GD.
47
48
49
50
51
52
53
54
55

56 (Insertar aquí gráfico 3)
57
58
59
60
61
62
63
64
65

Atendiendo a los resultados que se presentan en el gráfico 3, referidos a la maestra del grupo experimental de educación infantil, se aprecia, en relación a la concepción de la lengua oral (DLO), una evolución desde una representación centrada en los aspectos formales (puntuación 1), hacia una visión en la que se integran también elementos vinculados al uso de la lengua, aunque este cambio no se hace evidente hasta el final del periodo de asesoramiento (puntuación 2). De todos modos, a pesar de apreciarse esta evolución, al final del asesoramiento la maestra continúa otorgando un peso mayor a los aspectos de forma y contenido que a los aspectos de uso del lenguaje.

En relación a la conceptualización del proceso de aprendizaje de la lengua oral (CALO), la maestra evoluciona de una concepción en la que los únicos aspectos que se consideran como explicativos del desarrollo del lenguaje están vinculados a la maduración fisiológica o a aspectos genéticos (puntuación 1), a una concepción en la que se tiene en cuenta la interacción social como un factor explicativo relevante (puntuación 2). Sin embargo, del mismo modo que en la categoría anterior, a pesar de la evolución señalada, la maestra continúa manteniendo la idea de que los aspectos vinculados a la interacción social no son los más relevantes.

En cuanto a la representación de la maestra sobre el proceso de enseñanza de la lengua oral (CELO), cabe señalar que se aprecian pocos cambios a lo largo del proceso de asesoramiento, de manera que la mayoría de afirmaciones de la maestra sobre esta cuestión ponen de manifiesto la necesidad de una mayor reflexión sobre la práctica para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos. No obstante, y a pesar de que la puntuación en esta categoría es en todas las reuniones la misma (1), en la última RA se han valorado algunas afirmaciones o comentarios con un

2, lo que interpretamos como un cambio vinculado a la toma de conciencia de que la maestra hace algo especial, utiliza algunas estrategias específicas para promover, en las diferentes materias, el avance en la competencia lingüística de los alumnos.

Los resultados relativos a la conceptualización de la maestra en relación a los diferentes contextos y agentes que contribuyen al desarrollo de la comunicación y el lenguaje (CRACE) señalan a la familia como contexto en el que se promueve el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, sin hacer referencia explícita a la importancia de la escuela u otros contextos como los medios de comunicación (puntuación 1 en todas las sesiones).

En cuanto a la última de las cuestiones que hemos analizado, la conceptualización de la maestra de las propuestas que los investigadores hacían durante las RA y la incorporación de estas sugerencias en su discurso (CCQRA), se aprecia de nuevo un progreso. En las primeras dos RA la maestra apenas realiza comentarios sobre las orientaciones que se proporcionan, y tampoco las recoge y las plantea utilizando sus propias palabras (puntuación 1). Tampoco es posible codificar, en estas primeras RA, citas en las que la maestra hable sobre lo que hace en clase a partir de sugerencias que se hayan hecho en las RA. Sin embargo, en la tercera RA se incrementan las citas codificadas con un 1,5, y en la última la puntuación obtenida en esta categoría es un 2, lo cual significa que la maestra está reformulando en algunas ocasiones las sugerencias que se están haciendo durante la RA, o que habla sobre lo que ha hecho para promover la competencia comunicativa de sus alumnos.

1 El análisis de los resultados nos sugiere, globalmente, que la maestra del grupo
2 experimental de educación infantil ha cambiado ligeramente su conceptualización
3 respecto a algunas cuestiones importantes vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de
4 la lengua oral a lo largo del proceso de asesoramiento. Al final de este proceso ha
5 manifestado la importancia de los aspectos de uso del lenguaje y ha planteado como
6 explicación del aprendizaje del lenguaje aspectos que van más allá de la maduración
7 fisiológica, como es la interacción social. Por otro lado, parece que su representación de
8 lo que hace o puede hacer una maestra para promover el aprendizaje de competencias
9 lingüísticas ha ido evolucionando. Si bien todavía está lejos de considerar la
10 metodología conversacional como un elemento fundamental para promover estas
11 competencias en los alumnos, parece ser más consciente de que el uso de determinadas
12 estrategias favorece el desarrollo de estas capacidades por parte de los alumnos.
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

31 Finalmente, cabe señalar el hecho de que al final del proceso de asesoramiento la
32 maestra ha reconocido las sugerencias que las investigadoras le planteaban, las ha
33 reformulado y se ha referido a sus propias actuaciones de manera más explícita.
34
35
36
37
38
39
40

41 (Insertar aquí gráfico 4)
42
43
44
45

46 Respecto a los resultados que se muestran en el gráfico 4, referidos a la maestra del
47 grupo experimental de segundo curso de educación primaria, se puede observar, en
48 relación a la concepción de la lengua oral (DLO) una evolución desde una
49 representación centrada en los aspectos formales en la primera RA (puntuación 1) hacia
50 una visión en la que se integran elementos vinculados al uso del lenguaje. Esta visión se
51 mantiene en la última RA, en la que, a pesar de incorporar una visión funcional y de uso
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

del lenguaje, todavía predomina la referencia a los aspectos de forma y contenido (puntuación 2).

En relación a la conceptualización del proceso de aprendizaje de la lengua oral (CALO), se aprecia un cambio importante después de la primera RA. La maestra inicialmente considera como factores explicativos del desarrollo del lenguaje la maduración fisiológica o los aspectos genéticos (puntuación 1) y en la segunda RA presenta una concepción donde la interacción social es considerada el factor explicativo fundamental del aprendizaje del lenguaje (puntuación 3). En las dos reuniones siguientes, a pesar de la evolución señalada, aparece alguna referencia todavía a aspectos madurativos o fisiológicos (puntuación 2,5 en ambas sesiones).

En cuanto a la representación de la maestra sobre el proceso de enseñanza de la lengua oral (CELO) no se aprecian cambios relevantes a nivel cuantitativo a lo largo del proceso de asesoramiento. La maestra parte en la reunión inicial de considerar fundamental el uso del lenguaje y el uso por parte del docente de algunas estrategias como recurso metodológico. Esta concepción la sigue manteniendo a lo largo de todo el proceso de asesoramiento (puntuación 2) aunque estamos lejos todavía de poder afirmar que usa la metodología conversacional como estrategia fundamental de enseñanza del lenguaje.

Algo similar ocurre con los resultados (puntuación 2) en relación a la conceptualización sobre los diferentes contextos y agentes que contribuyen al desarrollo del lenguaje (CRACE). En la primera RA, la maestra considera que el peso que se le atribuye a la escuela y a la familia es equitativo. Ésta última sería responsable de determinados

1 ámbitos del desarrollo y de determinados contenidos educativos, y la escuela de otros.
2 Disponemos de pocas citas sobre esta cuestión, aunque es posible apreciar algún cambio
3
4 en el sentido de que empieza a aparecer la idea de que los maestros y los padres son co-
5
6 responsables de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños.
7
8
9

10
11 En cuanto a la última categoría analizada, la conceptualización de la maestra de las
12
13 propuestas que los investigadores hacían durante las RA y la integración de estas
14
15 sugerencias en su discurso (CCQRA), se aprecia que desde el primer momento la
16
17 maestra entiende y recoge las orientaciones que se le proponen y manifiesta que las
18
19 pone en práctica. La maestra reformula las orientaciones y establece vínculos con su
20
21 propia práctica muy a menudo a lo largo de todo el proceso de asesoramiento
22
23 (puntuación 3 en todas las sesiones).
24
25
26
27
28
29
30

31 El análisis de los resultados que acabamos de presentar nos sugiere que la maestra del
32
33 grupo experimental de segundo curso de educación primaria ha cambiado la
34
35 representación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a lo largo del
36
37 asesoramiento. Parte de una representación de la lengua oral centrada en los aspectos
38
39 formales y considera que se adquiere gracias a los aspectos madurativos o fisiológicos
40
41 y progresa hacia a una representación de la lengua oral como algo vinculado a su uso y
42
43 que se aprende gracias a la interacción social.
44
45
46
47
48
49
50

51 Por otro lado, se evidencia que esta maestra a lo largo del asesoramiento va siendo más
52
53 consciente de lo que puede hacer para promover el aprendizaje de competencias
54
55 lingüísticas por parte de sus alumnos utilizando algunas estrategias comunicativas en el
56
57 aula cuando interactúa con sus alumnos. Finalmente, es capaz de reformular las
58
59
60
61
62
63
64
65

orientaciones y establecer vínculos con su propia práctica, aunque tampoco en este caso todavía no podemos hablar en términos de metodología conversacional como manera de ayudar a sus alumnos a progresar en relación a las competencias en lengua oral.

4. Discusión

Como se ha señalado a lo largo de este trabajo, se trata de un estudio de casos, por lo que los resultados obtenidos no pueden generalizarse. Para ello sería necesario llevar a cabo un trabajo con una muestra mayor, entre otras cuestiones.

El propósito del estudio de casos que presentamos era tratar de promover el cambio conceptual en dos maestras en relación a la lengua oral a través de un proceso de asesoramiento. Los resultados que acabamos de presentar ponen de manifiesto que el cambio es posible, pero que se trata de un proceso lento y complejo. Lo es porque existen algunas variables, como el tipo de prácticas educativas en las que han participado durante su vida profesional, los años de experiencia docente, el tipo de escuelas en las que han trabajado, la formación inicial y permanente, en definitiva, el itinerario formativo y profesional, entre otros aspectos, que están en la base de las concepciones que los docentes elaboran en relación a cuestiones diversas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como han señalado autores diversos (Richardson, Yers, Tidwell y Lloyd, 1991; Kagan, 1992; Fenstermacher, 1994).

Las ideas que las maestras tenían inicialmente sobre la lengua oral estaban sin duda influidas por su formación inicial y posterior, por la participación en proyectos de innovación docente, por los años de experiencia, así como por el tipo de escuelas en las

que han trabajado durante su vida profesional, entre otros aspectos. En este sentido, como hemos señalado en otro momento, se trata de maestras con una trayectoria relativamente diferente.

Aun así, existen elementos comunes entre las dos maestras del grupo experimental en cuanto a los resultados obtenidos que ponen de manifiesto que los factores que los pueden estar explicando no son únicamente individuales. Como se ha señalado al inicio de este trabajo, la representación que una gran parte de docentes de nuestro entorno tiene en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral continua estando muy centrada en los aspectos vinculados a la forma y al contenido, como se ha puesto de manifiesto también a partir de nuestros resultados y ha sido recogido en trabajos diversos (Lomas, 1999; Tusón, 2011). La carencia de actualización teórica y práctica en referencia a ello es notable. Los centros educativos se encuentran inmersos en la definición, entre otras, de la competencia básica de lenguaje oral y en el diseño de actividades que permitan su asunción. Sin embargo, aunque esta prioridad establecida por la administración educativa ha situado a los docentes en la necesidad de reflexionar sobre ello, también lo es que esa reflexión se centra generalmente en el segundo de los aspectos mencionados, es decir, en el diseño de actividades, dando por supuesto que la lengua oral comunicativa se reduce a la posesión de un amplio repertorio lingüístico que permita a los alumnos la posibilidad de articular explicaciones orales ricas y llenas de matices. Esta, sin duda, es una concepción demasiado reducida de la lengua oral. Ello explica, en parte, que inicialmente las maestras con las que hemos trabajado, independientemente de sus diferencias en relación a su trayectoria profesional, partan de una idea maduracionista del desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Es por esta razón que consideramos relevantes los cambios detectados que parecen poner de

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

manifiesto, tal como se esperaba, una cierta tendencia en las maestras hacia una conceptualización en la que los aspectos interactivos juegan un papel importante y hacia una revisión de sus ideas previas en relación a la importancia que tiene lo que ellas hacen en clase, cómo hablan a sus alumnos, cómo organizan las actividades vinculadas a la lengua oral o las estrategias que utilizan.

Por otro lado, existe desde hace ya mucho tiempo un interés especial no sólo en que los procesos formativos llevados a cabo por el profesorado de manera individual reviertan en el mejor aprendizaje del alumnado sino también que el centro educativo se beneficie de ello. La secuencia que se establece es ordinal, es decir, se espera primero que se forme el docente, a continuación se produce una proyección de lo aprendido en el aula y con posterioridad el centro se beneficia al mejorar el rendimiento del alumnado así como al introducir procesos innovadores que son adoptados por otros profesores o por la totalidad del claustro.

Sin embargo, creemos que es posible trascender este modelo y establecer vías que impliquen al centro educativo desde el principio y que de forma paralela sea todo el claustro quien se involucre en la formación. Ello requiere que el diseño instruccional del formador contemple un modelo colaborativo como el que hemos implementado en este estudio, cuyos espacios de reflexión secuenciada en el tiempo permitan la comunicación del profesorado directamente implicado con el resto, así como la contemplación de otros espacios en los que se trabaje directamente con el claustro de profesores.

La dirección hacia la cual nos gustaría seguir avanzando es aquella que nos conduce a entender que el aula es un contexto comunicativo por excelencia, donde la metodología

1 conversacional, esto es, el uso de la lengua oral como un instrumento de reflexión sobre
2 la propia lengua incluyendo elementos vinculados a la forma, contenido y uso, así como
3 un instrumento para aprender los diferentes contenidos escolares, sea compartida por
4 todos los docentes. Conseguir este objetivo no es sencillo, puesto que implica adoptar
5 una perspectiva constructivista en relación a la enseñanza y aprendizaje escolar en
6 general, y una determinada manera de entender la lengua oral y su relevancia en el
7 desarrollo de las personas que no es posible interiorizar en unas pocas semanas. Se
8 requiere un trabajo continuado de formación, de discusión y reflexión sobre la práctica,
9 y el planteamiento de retos en forma de pequeños cambios en el día a día que es
10 necesario promover entre nuestros docentes.
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25

26 5. Referencias

27
28
29
30
31 Aguinaga, G., Armentia, M. L. y Fraile, A. (2004). *PLON-R, prueba de lenguaje oral*
32 *Navarra revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
33
34
35
36
37
38

39 Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
40
41
42
43

44 Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W. y Pianta, R. C. (2001). *Preschool*
45 *teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction*. Ann Arbor, MI:
46 CIERA. (No. 2-012).
47
48
49
50
51
52
53

54 Del Rio, M. J. y Gràcia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios
55 comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75,
56 3-20.
57
58
59
60
61
62
63
64
65

1
2 Dunn, L. (1985). *Test de vocabulario en imágenes Peabody* (adaptación española).
3
4 Madrid: MEPSA.
5
6
7
8

9 Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in
10 research on teaching. En: L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of research in education*
11
12 (pp. 1–54). Washington, DC: American Educational Research Association.
13
14
15
16

17
18
19 Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
20
21
22
23

24 Galván-Bovaira, M.J. (2004). La intervención psicopedagógica con la familia de Elia.
25 En: B. del Rincón y A. Manzanares (Coords): *Intervención psicopedagógica en*
26
27 *contextos diversos*. Barcelona: Praxis
28
29
30
31

32
33 Galván-Bovaira, M.J. y del Rio, M.J. (2009). La evaluación de la interacción
34 comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil. Revisión de
35 estudios observacionales y escalas de estimación. *Revista de Logopedia, Foniatría y*
36
37 *Audiología*, 29, 225-236.
38
39
40
41
42

43
44
45 Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R. y Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias e
46 atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65, 23
47
48
49
50
51 (2), 95-113.
52
53

54
55 Gràcia, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con*
56
57 *familias*. Lleida: Editorial Milenio.
58
59
60
61

1
2 Gràcia, M., Ausejo, R. y Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y
3
4 lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de*
5
6 *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 184-193.
7
8

9
10
11 Gràcia, M. y Galván-Bovaira, M. J. (2001). El aprendizaje y la enseñanza de la lengua
12
13 oral en contexto escolar y familiar: el uso de la metodología conversacional.
14
15 Comunicación presentada en el *VI Congreso Internacional de Psicología de la*
16
17 *Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*, Valladolid, 29
18
19 Marzo – 1 Abril, 2011.
20
21
22

23
24
25 Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Galve, R. (2011). ¿Podemos
26
27 mejorar la competencia oral de los alumnos trabajando colaborativamente con sus
28
29 maestros? Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional sobre nuevas*
30
31 *tendencias en la formación permanente del profesorado*, Barcelona, 5-7 de septiembre
32
33 de 2011.
34
35
36
37

38
39
40 Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Galve, R. (en prensa). La
41
42 colaboración con los maestros como modelo de formación para desarrollar la
43
44 competencia en lengua oral de los alumnos. *Cultura y Educación*.
45
46
47

48
49
50
51 Hindman, A. H., y Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and
52
53 literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

1 Hoy, A. W., Davis, H., y Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En: P. A.
2 Alexander y P. H. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (2nd ed., Vol.
3 20, pp. 715–737). Mahwah, NJ: Erlbaum.
4
5
6
7

8
9 Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una
10 formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica*
11 *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1, 145-152.
12
13
14
15

16
17
18
19 Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational*
20 *Psychologist*, 27, 65–90.
21
22
23
24

25
26 Krueger, R. (1988). *Focus groups: A practical guide to applied research*. Newbury
27 Park, CA: Sage.
28
29
30

31
32
33 Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós. 2v
34
35
36
37

38
39 Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (en prensa). La formación permanente del
40 profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un
41 modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359.
42
43
44
45

46
47
48 McIntyre, L. J. y Hellsten, M. (2004). The influence of teacher characteristics on
49 teachers' knowledge of language form, content, and use. *Developmental Disabilities*
50 *Bulletin*, Vol. 32, No. 2, pp. 140-154.
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

O'Hanlon, C. (Ed.) (1996). Professional development through action research in educational settings. Washington, DC: Falmer Press.

Pérez Montero, C. (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Madrid: S XXI. PROLEC. Madrid. TEA Ediciones.

Reason, P. y Bradbury, T. (2001). *Handbook of action research*. London : Sage.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. y Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586.

Rivero, M. (2010). Maternal expresión of communicative intentions and pragmatic fine tuning in early infancy. *Infant Behavior and Development*, Vol. 33, No. 4, 373-386.

Smith, M. L., y Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307–333.

Sánchez-Cano, M. (2007). El alumnado y el trabajo de la lengua oral. En: M. J. Bonals y Sánchez-Cano (coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, (pp. 771-810). Barcelona: Graó.

1 Sánchez-Cano, M. (2010). El asesoramiento como intervención para atender al
2 alumnado con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*,
3 30 (4), 178-183.
4
5
6
7

8
9 Smith, M. L., y Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A
10 qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research*
11 *Journal*, 25(3), 307–333.
12
13
14
15
16

17
18 Stipek, D. J., y Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice
19 what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325.
20
21
22
23
24

25
26 Tusón, A. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de
27 lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 56, 66-74.
28
29
30
31

32
33 Vilà, M. (2011). "La competència oral a l'educació obligatòria". *Articles de Didàctica*
34 *de la Llengua i de la Literatura*, 55, 69-83.
35
36
37
38

39
40 Vilaseca, R. (2002). La intervención logopédica en niños con dificultades en el área del
41 lenguaje y de la comunicación: Un enfoque naturalista. *Revista de Logopedia, Foniatría*
42 *y Audiología*, 22, 143-150.
43
44
45
46
47

48
49 Waite, W. M., Jackson, M. H. y Diwan, A. (2003). The conversational classroom. *ACM*
50 *Technical Symposium for Computer Science Education*, 127-131. Association of
51 Computing Machinery.
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

1 Yin, R.K. (2006). Case Study Methods. En J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (Eds.),
2 *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp.111-122). Mahwah,
3
4 NJ: Erlbaum
5
6
7
8

9 **Agradecimientos:**

10 Los autores agradecen la confianza, el apoyo y la financiación del proyecto a la
11
12 Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació (ARCE) de la Universidad de
13
14 Barcelona, así como la colaboración en la investigación del CEIP Costa i Llobera de
15
16 Barcelona, así como la colaboración en la investigación del CEIP Costa i Llobera de
17
18 Barcelona, especialmente de las maestras que han participado directamente en este
19
20 trabajo.
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65

Tabla 1. Información en relación a las maestras del grupo control y experimental

Grupo	Años de experiencia profesional	Años trabajando en la escuela	Participación en proyectos de innovación docente
Tutora Infantil Control	12	6	-
Tutora Infantil Experimental	30	4	Sí
Tutora Primaria Control	33	4	Sí
Tutora Primaria Experimental	34	33	Sí

Gráfico 1. Resultados del Grupo de Discusión 1 (antes del asesoramiento)

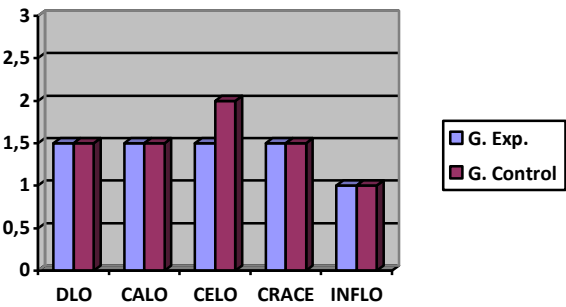


Gráfico 2. Resultados del Grupo de Discusión 2 (después del asesoramiento)

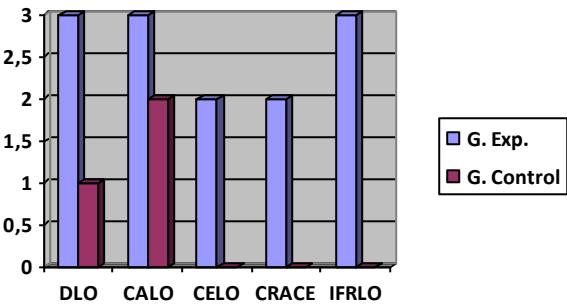


Gráfico 3. Resultados de las Reuniones de Asesoramiento con la maestra del grupo experimental de Educación Infantil

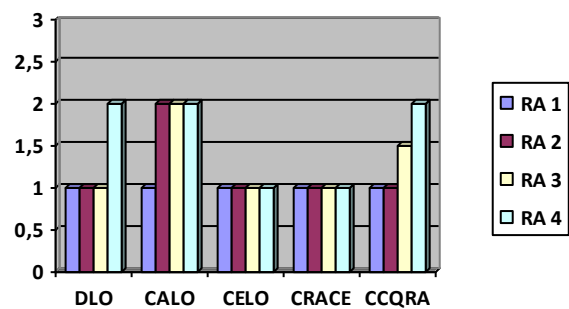
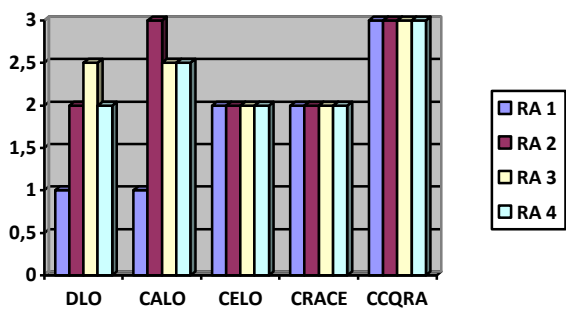


Gráfico 4. Resultados de las Reuniones Asesoramiento con la maestra del grupo experimental de Educación Primaria



Archivos especiales (Vídeo, etc.)

[Click here to download Archivos especiales \(Vídeo, etc.\): Anexo.doc](#)