



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación periódica, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Entrevistas de autoconfrontación como método para la formación de docentes en el ámbito de la educación literaria

Haizea Galarraga Arrizabalaga
haizea.galarraga@ehu.eus

Idurre Alonso Amezua
ialonso@mondragon.edu

To cite this article:

Galarraga, H., & Alonso, I. (2022). Entrevistas de autoconfrontación como método para la formación de docentes en el ámbito de la educación literaria. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 28, 114-139. DOI: 10.37261/28_alea/6

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/28_alea/6

Published online: 31 Mar. 2022

Entrevistas de autoconfrontación como método para la formación de docentes en el ámbito de la educación literaria

Haizea Galarraga Arrizabalaga

Facultad de Educación y Deporte, UPV/EHU

haizea.galarraga@ehu.eus

Idurre Alonso Amezua

Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Mondragon Unibertsitatea,

ialonso@mondragon.edu

Resumen

Este trabajo se basa en un proceso de formación realizado con varios docentes de Educación Primaria, cuyo análisis ha sido uno de los ejes principales, junto a la actividad del aula. El proyecto se ha centrado en la didáctica de la literatura; concretamente, en las interacciones verbales que emergen en el aula al trabajar con álbumes ilustrados. Parte de la formación ha consistido en entrevistas de autoconfrontación, donde los docentes han visualizado sus sesiones del aula y han reflexionado sobre su práctica. Los resultados aflorados del análisis de las entrevistas citadas han sugerido que ha habido una evolución en el discurso de los enseñantes, entre otros aspectos, los docentes han avanzado de una mirada externa a una interna, en la que analizan la práctica desde el prisma interno del autor.

Palabras clave: Formación de docentes; Enseñanza de la literatura; Comunicación interactiva; Enseñanza primaria; Investigación pedagógica

Self-confrontation interviews as a method for the teacher training in relation to literary education

Abstract

This paper studies the training process performed by several primary teachers. The analysis of such training is the main line in this paper, together with the in-class activity. The project focuses on the teaching of literature; precisely, on verbal interactions that emerge in the classroom when working with illustrated books. Part of the training consisted in self-confrontation interviews, where the teachers visualized their lessons and have reflected on their practice. The results obtained from the aforesaid interviews have suggested that there has been an evolution between different self-confrontations; for example, the teachers moved from an external look into an internal one, where the practice is analysed from the internal prism of the author.

Key words: Teacher education; Literature education; Interactive communication; Primary education; Educational research

Autokonfrontazio elkarrizketak irakasleen prestakuntzarako metodo gisa hezkuntza literarioaren arloan

Laburpena

Lan hau Lehen Hezkuntzako zenbait irakaslerekin egindako prestakuntzan eta haren ikerketan oinarritu da, formakuntzaren analisia bera izanik, ikasgelako jarduera errealarekin batera, ikerketaren zutabe nagusia. Proiektua literaturaren didaktikan ardatzuta da; zehazki, album ilustratuak ikasgelan lantzean azaleratutako ahozko elkarrekintzetan. Prestakuntza prozesuan, besteak beste, autokonfrontazio elkarrizketak egin dira, irakasleek beren gelaratzeak bideoz ikusi eta norbere praktikaz hausnartzeko helburuarekin. Elkarrizketa horien azterketek azaleratutako emaitzek iradoki dute garapena egon dela autokonfrontazioetako irakasleen diskurtsoetan; besteak beste, irakasleek kanpo begirada batetik barne begiradara egin dute bidea, praktika egilearen ikuspegitik aztertuz.

Hitz gakoak: Irakasleen prestakuntza; Literaturaren irakaskuntza; elkarrekintzazko komunikazioa; Lehen Hezkuntza; Ikerketa pedagogikoa

1. Introducción

En este artículo presentamos parte de una investigación longitudinal realizada a lo largo de un curso escolar con varios profesores y alumnos de Educación Primaria. El corpus del estudio se encuadra dentro de la Formación Investigada realizada con docentes. Dicho proceso formativo ha tenido dos vértices interdependientes y complementarios: álbumes ilustrados e interacciones didácticas, todo ello con el fin de entender cómo podemos avanzar en las estrategias didáctico-metodológicas referentes a la educación literaria. Aunque la citada investigación engloba tanto la formación realizada con el profesorado como las sesiones de literatura que se han llevado a cabo en el aula con el alumnado, en las siguientes líneas centraremos el análisis únicamente en el área de la formación, concretamente, en las sesiones donde se han realizado conversaciones de autoconfrontación con los docentes. Por ello, el objetivo de este artículo es presentar resultados relativos a las autoconfrontaciones realizadas con dos de los profesores participantes. En dichas sesiones formativas (tanto de manera individual como conjuntamente), han visualizado las grabaciones de su práctica real del aula y han podido conversar sobre ello con el acompañamiento de las investigadoras autoras de este trabajo. Concretamente, se busca entender el papel formador que ha tenido el método, la evolución que ha habido entre las autoconfrontaciones realizadas durante el proceso, los temas de conversación principales que han emergido y la manera en la que los dos compañeros de profesión dialogan sobre lo vivido. Es decir, conocer cómo los profesores van ahondando en conocimientos y maneras de actuar concernientes a la didáctica de la literatura, basándose en la visualización de su propia práctica y labor docente.

Varios autores especializados en la didáctica de la literatura indican que hoy por hoy la práctica escolar está lejos de las estrategias didácticas que proponen las teorías (Colomer, 2001, 2020). Son necesarios, por tanto, el desarrollo y la investigación de métodos innovadores (Leibrandt, 2007). En este sentido, y partiendo de la idea de que el marco de las competencias es la base desde la que tenemos que trabajar la didáctica de la literatura, se necesitan estrategias concretas para la intervención didáctica, enfocadas a la participación activa y constructivista del alumno, con el fin de desarrollar dicha competencia literaria (Bombini & Lomas, 2020). A ello hay que añadir la creación de nuevos géneros literarios, que exigen alejarse de las formas de lectura habituales (Rateau,

2001) en el aula, como, por ejemplo, el género que nos compete, el álbum ilustrado. Por ello, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la educación literaria, debemos prestar atención a los tres pilares que lo conforman (Correro & Real, 2019): las obras literarias, los espacios de lectura y la dinamización de las actividades.

Lo descrito anteriormente nos lleva a pensar en la necesidad de un cambio de rol en el profesorado, un rol en formación permanente, tal y como exige la sociedad cambiante en la que vivimos (Esteve & Alsina, 2010; Murciano, 2019). En ese sentido, analizaremos las teorías e ideologías que utilizan los enseñantes para explicar sus acciones. Abogamos por el análisis de la actividad (Clot & Faïta, 2000; Durand, 2008), donde la práctica docente es analizada desde el prisma del propio actor, que da significado a sus actos. Esta concepción, que parte de la ergonomía cognitiva, valora la naturaleza evolutiva y compleja de la formación (Leblanc et al., 2008). En esa línea, la técnica de la autoconfrontación (Clot, 1999; Clot & Faïta, 2000), tanto simple (el docente con el investigador) como cruzada (dos docentes compañeros de profesión juntos y el investigador), nos aporta la posibilidad de confrontar al actor con su propia práctica, dándole la oportunidad de analizarla y transformarla. Y esa es, principalmente, la aportación de este trabajo al estudio de la práctica docente y la didáctica de la literatura; ya que se afronta el trabajo en el aula desde el punto de vista del docente, desde su propia experiencia. Observar cómo conversan sobre su trabajo didáctico en el ámbito literario ayuda a identificar aspectos clave para la educación literaria. Junto a ello, este trabajo abre nuevas puertas en la formación del profesorado, presentando la aplicación de un método en alza que puede provocar ese cambio de paradigma en los modelos tradicionales de formación.

2. Orientación teórica

Siendo la formación del profesorado el eje central en el que se pivota este trabajo de investigación, es imprescindible destacar que tanto la formación inicial como la continua están sumergidas en un proceso de cambio. Hoy, más que nunca, se buscan metodologías nuevas que interrelacionen la práctica del aula y el ámbito teórico, basadas siempre en la práctica docente (Esteve & Alsina, 2010). En dicha necesidad de aunar la realidad del

aula y la formación docente, es interesante articular los conocimientos teóricos, la propia práctica educativa y la mirada subjetiva del actor principal (Melief et al., 2010).

El método utilizado para la autoconfrontación, tanto simple (investigador y docente) como cruzada (investigador y varios docentes), consiste en visualizar la grabación de vídeo de la actividad docente, y analizarla junto a la persona investigadora, y en el caso de la autoconfrontación cruzada (Faïta & Vieira, 2003), también junto a un colega de profesión, el *alter ego*.

Esta configuración de la formación puede ser, además, investigada, convirtiéndose, así, la propia formación en objeto de investigación. La formación investigada (Lussi Borer & Muller, 2014), modelo en el que se basa la presente investigación, conecta la escuela y la universidad, poniendo en marcha un proceso de formación en el centro educativo, el cual es a su vez investigado. Con ello, se propicia el análisis del impacto de los modelos formativos y se favorece la constante mejora de dichos patrones.

El dispositivo de formación que se ha diseñado para este trabajo se beneficia de las técnicas reseñadas anteriormente, centrado siempre en los dos ejes centrales de esta investigación: la interacción en el aula y el álbum ilustrado; todo ello dirigido a la educación literaria. De esta manera, podremos ver cómo este modelo formativo permite avanzar en la conceptualización que crean los docentes de Educación Primaria sobre la educación literaria.

2.1. La interacción verbal como base para construir conocimientos compartidos

Nos situamos en el marco de la ciencia del lenguaje desde un planteamiento de interaccionismo socio-discursivo, planteado por Bronckart (2007). Dicho planteamiento aborda las relaciones sincrónicas entre la actividad humana y la actividad verbal, analizando la dimensión del lenguaje en el comportamiento humano (Bronckart et al., 1997). Ese marco posibilita conocer y entender fenómenos de la didáctica de las lenguas (Dolz & Schneuwly, 1997).

Esta visión de la actividad ha sido heredada de la Psicología interaccionista social de Vygotsky (1977). Este autor concluye que el lenguaje, es decir, los instrumentos

lingüísticos del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño, son determinantes en el desarrollo del pensamiento. Siendo así, el dominio del lenguaje, que es un medio social de pensamiento, rige e influye en el crecimiento intelectual del individuo. Al fin y al cabo, los procesos cognitivos y los sociales están muy próximos los unos de los otros, y el desarrollo cognitivo no puede tener lugar fuera del contexto y la interacción social. Es, precisamente, la lengua la herramienta de la que nos valemos para comprender las experiencias, así como para compartirlas y comprenderlas colectivamente (Mercer, 2006). Por tanto, la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje son procesos inseparables (Vygotsky, 1979).

Dentro de esa perspectiva, y en el ámbito de la educación formal, toman especial relevancia las acciones discursivas colectivas que promueven los docentes, con el fin de ayudar a los alumnos en el desarrollo del conocimiento, así como en la tarea de comprender y compartir experiencias. En otras palabras, si la competencia comunicativa se construye, principalmente, en interacción social, el rol docente cobra especial relevancia, ya que una relación de confianza y un contexto cotidiano enriquecedor (Gil, 2019), favorecerán el aprendizaje comunicativo. Precisamente, es en el contexto del aula donde confluyen el aspecto individual y el social, por medio de la interacción verbal (Camacaro de Suárez, 2008), dando pie al proceso socializador y a la construcción del conocimiento del alumno. En ese aspecto, Zabala (2018) recuerda que, en la enseñanza de la lengua vasca, faltan prácticas conscientes y guiadas; si bien es verdad que trabajar competencias comunicativas orales es importante en cualquier lengua y para cualquier estudiante, lo es más en el caso del euskera, puesto que el euskera es segunda lengua para gran parte del alumnado (García-Azkoaga et al., 2020).

Mercer (1997, 2006), aboga por un aprendizaje constructivista basado en el diálogo y el pensamiento colectivo, considerando el lenguaje (tanto oral como escrito) herramienta fundamental del aprendizaje del alumnado. Presta atención no solo al desarrollo de las competencias de este, sino también la actuación del docente en ese proceso interactivo (como gestor del proceso del conocimiento y las relaciones sociales del aula).

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso activo, no es suficiente con el análisis de los métodos docentes, ya que sigue siendo el alumno el actor principal del proceso. En ese proceso, además de las relaciones discursivas entre docente y alumno,

cobran especial interés las relaciones dialógicas que surgen entre iguales. Mercer (1997) propone trabajar con el objetivo de lograr que predomine el habla exploratoria entre los dialogantes, tipo de pensamiento y conversación en la que se construyen ideas de manera argumentativa, conjunta y equánime. Por todo ello, Littleton y Mercer (2013) profundizan en el término *interthinking*, el cual ilustra la importancia del pensamiento conjunto y la interacción a la hora de avanzar en el conocimiento; es decir, que cuando se interactúa, también se piensa colectivamente.

En resumen, el aula debe ser un espacio de comunicación donde además de transferirse y construir conocimientos, se busque el sentido a dichos saberes y se compartan significados culturales (Lomas, 2020), y en la búsqueda de ese objetivo, interpretar conjuntamente una obra literaria se convierte en una práctica didáctica interesante (Gil, 2019). En los últimos años, además, han surgido nuevas prácticas en la didáctica de la literatura, donde predominan los debates interpretativos en los que la construcción conjunta de significados es el eje central; focalizando, así, la lectura en los aspectos más cualitativos. De esa manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los perfiles lectores y las actitudes docentes han cobrado especial relevancia (Colomer, 2020). La escuela, por tanto, debe garantizar al alumnado el acceso a libros de calidad y a su lectura e interpretación conjunta; impulsando, así, su interés por la lengua y la cultura (Gil, 2019).

2.2. El álbum ilustrado: un género literario propicio para el fomento de las interacciones en el aula

La evolución de la enseñanza de la literatura ha conllevado un cambio de paradigma en los objetivos y metodologías de la didáctica, transitando de una enseñanza de la historia de la literatura (memorística e historicista) hacia una educación literaria donde la participación activa y la interpretación son elementos principales. Si los objetivos habían cambiado, era evidente que los caminos para alcanzarlos también debían ser distintos (Jover, 2020). El autor pone de manifiesto que el problema no atañe solamente al ámbito metodológico, sino también a la selección del corpus literario escolar. El cuestionamiento de la práctica escolar tradicional supuso replantear el canon de lecturas que reinaban en las aulas, incluyendo así obras de la literatura infantil y juvenil y géneros híbridos como los álbumes ilustrados (Bombini & Lomas, 2020). Cabe recalcar que la literatura infantil

ya no se limita a los denominados “cuentos”, siendo necesario hablar de diversos géneros y subgéneros, entre ellos el más extendido hoy en día: el álbum ilustrado (Correro & Real, 2019). Es, concretamente, el tipo de obra predominante en la producción literaria infantil actual (Correro, 2019).

En el presente trabajo de investigación, el álbum ilustrado o libro álbum ha sido el género literario que ha obrado de hilo conductor entre las interacciones verbales del docente y el alumnado. Las características distintivas y propias del género han sido las responsables de la elección, considerando el álbum ilustrado adecuado para el fomento y análisis de las interacciones orales del aula.

Con el fin de esclarecer las particularidades de este género literario, las cuales hacen de él un género propio, es necesaria la formación de una definición que aúne los elementos clave que lo diferencian de otros géneros. Varios autores coinciden en la sinergia de texto e imagen como elemento fundamental del álbum ilustrado (Colomer, 2005; Zaparaín & González, 2010; Ramos, 2011), siendo una producción artística donde la supremacía de la imagen ofrece una nueva forma de lectura visual y un nuevo concepto de lenguaje literario (Lewis, 2005). La comprensión y relación con ese lenguaje de imágenes es, también, un componente cardinal para la alfabetización visual (Hortin, 1981) del lector, competencia primordial en el currículo educativo de hoy en día, aptitud para la que el álbum puede ofrecer herramientas narrativas y estéticas favorables y ventajosas. Debemos subrayar que esa capacidad de leer e interpretar imágenes, al igual que ocurre con el texto escrito, no es innata ni automática y que su enseñanza y aprendizaje debe asegurarse en el ámbito escolar, donde a menudo observamos que no forma parte de los programas didácticos (Gil, 2019).

Aun siendo esa función sinérgica de texto e imagen el elemento principal del álbum ilustrado, existen también otros atributos representativos del género (Goldman, 2015): un texto narrativo breve y conciso (tanto explícito como implícito), imágenes que aportan y construyen significado, un formato de tipología variada y dependiente de las necesidades de la narración; y por último, un lector activo (infantil o adulto, ya que se trata de un género sin edad) que juega un papel primordial en la creación de los significados literarios. La complejidad que tiene, por tanto, hace de él un género apto para públicos de

todas las edades (Dueñas & Barreu, 2018; Correro, 2019), y aunque es muy común encontrarlo en la literatura infantil y juvenil, no se limita a ese ámbito.

Si bien es cierto que son múltiples las investigaciones en torno a este género literario (por ejemplo, los trabajos del grupo de investigación GRETEL), merece explorar en profundidad las formas de llevarlo al aula y analizar las interacciones verbales que emergen a la hora de trabajarlo. Es por ello necesario prestar especial interés al lector receptor, a sus procesos interpretativos (recepción lectora singular en el álbum ilustrado) y al mediador que debe construir puentes entre el ilustrador y autor de la obra y el lector infantil, en este caso (Colomer et al., 2010). En ese contexto, cobra especial importancia que el docente mediador conozca en profundidad la literatura infantil y juvenil y los géneros con los que va a trabajar, ya que la experiencia literaria que obtenga será decisiva a la hora de favorecer los aprendizajes (Contreras, 2020). Según palabras del autor citado, el mentor tiene la responsabilidad de construir su proyecto curricular propio con intervenciones significativas a la hora de desarrollar la competencia literaria del alumnado.

Compartir la lectura y buscar significados de manera colaborativa es esencial para la construcción de hábitos lectores e impulso de la dimensión social de la literatura (Colomer, 2005; Fittipaldi, 2012). Además, tal y como recalcan Bambini y Lomas (2020), es importante que en la escuela se promuevan espacios para la comunicación literaria, donde el alumnado sea parte de una comunidad lectora y la literatura se entienda como una forma de comunicación y cultura compartida. Explorar y entender esas formas de lectura compartida puede suponer, asimismo, conocer nuevas y buenas prácticas literarias que sirvan para seguir indagando en las posibilidades que aporta el álbum ilustrado a la enseñanza de las lenguas y la literatura.

3. Metodología

En la investigación que engloba este trabajo, nos hemos acercado al Análisis del Discurso Educativo, para poder analizar de qué manera se construyen los conocimientos en el aula, a la hora de trabajar la literatura, más concretamente, los álbumes ilustrados. Para la recogida del corpus, se ha hecho un seguimiento longitudinal de varios profesores (y sus

respectivos alumnos) de cuarto de Educación Primaria en el transcurso de un curso académico completo. Además de las sesiones del aula, el propio proceso de formación ha sido objeto de investigación. Más concretamente, se ha investigado qué verbalizan los profesores, en las autoconfrontaciones, al visualizar las imágenes de su propia actividad del aula. Para ello, se han grabado, tanto en audio como en vídeo, todas las sesiones del proceso, con su consiguiente transcripción. Las transcripciones se han segmentado según categorías teóricas modificadas por las propias investigadoras (Galarraga, 2018), interpretando los datos recogidos en base a las categorías y segmentos mencionados.

En total se han trabajado tres álbumes ilustrados (*Tximeleta belarriak*, *Amama eta Aitita* y *Mattinen beldur-kutxa*) que han conllevado tres fases principales de formación. En el esquema gráfico inferior se puede ver reflejado dicho proceso y sus fases.



Figura 1. Esquema gráfico de la investigación global donde se enmarca este trabajo

Como podemos observar, se han realizado formaciones monográficas sobre diversos temas relacionados con el proyecto. La primera sesión formativa se ha dedicado a la didáctica de la literatura y el género del álbum ilustrado. Concretamente, se han trabajado tres ejes principales: diferentes perspectivas en la enseñanza de la literatura y su evolución histórica; las características propias del género literario que nos atañe y sus posibilidades didácticas; y, por último, interpretaciones literarias y ejemplos reales de posibles actividades realizables con los álbumes a trabajar. Por otro lado, en la segunda fase de formación, se ha dedicado una sesión a la interacción didáctica. En ella se ha profundizado en el rol central que debe adquirir del alumnado a la hora de trabajar la competencia literaria y, también, en varias estrategias que pueden servir para enriquecer las interacciones del aula y, por consiguiente, profundizar en la educación literaria.

Junto con dichas sesiones monográficas de formación, se han llevado a cabo las citadas entrevistas de reflexión o autoconfrontaciones (simples y cruzadas) sobre la actividad del aula. En primer lugar, se han ejecutado las autoconfrontaciones simples, posteriores al trabajo didáctico de cada uno de los tres álbumes ilustrados. En ellas, se han reunido el docente protagonista de la actividad y dos investigadoras. Al final del proceso, concluida la totalidad de las sesiones del aula, se ha producido la autoconfrontación cruzada entre dos docentes del mismo centro educativo. Las entrevistas de autoconfrontación han tenido una duración aproximada de una hora cada una; y los fragmentos analizados han sido previamente seleccionados por el personal investigador, teniendo siempre presentes los aspectos clave del foco de investigación y priorizando los momentos del aula donde se habla y debate en grupo acerca del álbum leído.

Como señalan Lussi Borer y Muller (2014), las acciones de autoconfrontación permiten la transformación de las acciones de las personas. El método de la autoconfrontación es formativo para el maestro y ha conocido un gran desarrollo en la formación tanto inicial como continua. En la propia autoconfrontación, los rastros de la actividad se hacen visibles, y ello posibilita que el sujeto hable de esos rastros con otros agentes; primero, reflexionando sobre lo vivido, y en un segundo nivel, profundizando ese pensamiento y creando una visión subjetiva de la propia actividad (Cahour & Licoppe, 2010). En definitiva, la autoconfrontación puede aportar beneficios bidireccionales, a la investigación por un lado, ya que se puede entender de manera más real lo que ocurre en el aula; y por otro lado al actor de la actividad, puesto que aporta sentido a sus actuaciones (Schütz, 1993).

En las autoconfrontaciones simples (Clot & Faïta, 2000; Durand, 2008), la persona investigadora se reúne con el docente, con el fin de indagar en la actividad realizada, para así poder experimentarla de nuevo y reflexionar sobre ella, de manera guiada y lejos de la crítica y el juicio (Alonso et al., 2017). El uso de la autoconfrontación como método de formación es cada vez más usual en trabajos internacionales de diferente índole (Seidel et al., 2011). En cuanto a la autoconfrontación cruzada (Clot et al., 2001), implica la participación de dos docentes, junto al investigador, lo cual permite observar y compartir la actividad de manera acompañada, con otro docente que ha realizado el mismo proceso, surgiendo, así, un diálogo constructivo conjunto sobre la profesión y actividad docente.

La forma en la que se han analizado las autoconfrontaciones, se ha basado en partir siempre de las verbalizaciones de los propios docentes, focalizando en aquellos aspectos que se repiten y subrayan en sus discursos. Para las sesiones de autoconfrontación, los investigadores han escogido los fragmentos de vídeo más significativos en relación con los focos de formación (en cada autoconfrontación se han visionado 20-30 minutos de actividad del aula).

Este análisis quiere conocer, también, si durante el transcurso del proceso formativo ha podido emerger algún rastro de desarrollo referente al propio carácter de las autoconfrontaciones y los temas de conversación destacados en ellas. Las aportaciones del análisis permitirán entender cómo influye la forma en la que se crean y dirigen los focos de conversación durante las autoconfrontaciones; para así identificar elementos facilitadores a la hora de construir conocimiento sobre la profesión docente y la didáctica de la literatura.

Las líneas anteriores describen el proceso formativo realizado; pero cabe destacar que el presente artículo se centra en un aspecto concreto de la investigación citada. Precisamente, se fundamenta en el análisis de las autoconfrontaciones, posteriores a sus intervenciones didácticas, de dos de los profesores participantes. El análisis se dirigirá a responder las principales preguntas de investigación relacionadas con las autoconfrontaciones: ¿en qué aspectos de la didáctica de la literatura y las interacciones del aula profundizan los docentes en las autoconfrontaciones?; ¿cuáles son los posibles atisbos de evolución en el discurso de los enseñantes durante las diferentes entrevistas de autoconfrontación realizadas en el proceso?

4. Análisis de los datos

En este apartado analizaremos en profundidad lo siguiente: de qué hablan los profesores al visualizar las sesiones y los tópicos que surgen de las autoconfrontaciones y su evolución durante el proceso de formación. Se presentan los resultados referentes a dos de los docentes que han participado en el proceso formativo (los dos enseñantes pertenecientes a uno de los centros escolares con los que se ha trabajado). Siendo así, en primer lugar, se expondrán los fragmentos más significativos de las tres

autoconfrontaciones correspondientes a cada uno los dos docentes. A continuación, veremos cuáles son los temas de análisis y reflexión emergidos en la autoconfrontación cruzada realizada entre ellos.

4.1. Agurtzane: autoconfrontación simple

En la primera sesión de autoconfrontación simple, posterior a la intervención del primer álbum, la profesora se centra en aspectos relativos a las características de sus alumnos y la gestión del aula. Habla, entre otros temas, sobre la actitud de los alumnos, que las ganas de participar a veces generan situaciones poco organizadas, donde no se respetan los turnos de palabra. En relación con eso, le preocupa especialmente la desigualdad en la participación del alumnado, siendo una idea que aparece en varias ocasiones.

AGU: [...] jo/ yo agradezco mucho la clase/ porque son muy participativos/ pero:/ pero no saben hablar de uno en uno/ así/ estar tranquilos [...] quería un poco su participación/ quería que tomaran parte todos/ y por eso traje los palitos (palos de madera para repartir los turnos al azar)/ sí/ para unas preguntas sobre el cuento [...] ahí siempre igual/ quién participa/ ¿Aratz quieres decir algo?/ porque nunca sale su palo/ o sea/ quiero decir/ es un chico muy-muy listo/ pero quiero decir/ que no es participativo/ entonces:/ pues:/ Barroso no lo callas pero el otro: [...] tampoco les obligo [...]

Figura 2. Fragmento de autoconfrontación (I)

Por otro lado, hace hincapié en la necesidad de tener en cuenta las necesidades, características e intereses del alumnado. En este caso, recalca que tiene varios alumnos muy visuales que se sienten atraídos por las ilustraciones y les sirven, además, como ayuda a la comprensión lectora. Se centra, por tanto, en analizar cómo son sus alumnos, qué requieren y cómo se comportan en conversaciones grupales.

En la segunda autoconfrontación (referente a la segunda obra literaria implementada), la profesora sigue explicando las características dispares de sus alumnos, ya que le sirven para justificar por qué interacciona de una manera u otra dependiendo de esa realidad. La participación sigue siendo una de las preocupaciones de la profesora, sobre todo, las normas básicas de interacción. Siendo fiel a su estilo de enseñanza, donde predomina la relación cercana y de confianza con el alumnado, la profesora comenta que le resulta imprescindible dar por buenas todas las interpretaciones y respuestas de los alumnos, como manera de fomentar la libertad y tranquilidad a la hora de opinar, al igual que la imaginación y argumentación. Sumado a todo lo anterior, aparecen debates sobre literatura, entre otros: el cambio de espacio que exige el género literario del álbum ilustrado, la manera en la que se puede profundizar en las interpretaciones literarias, la

importancia del tema... Es consciente de que el álbum ilustrado, por sus cualidades, ofrece la posibilidad de crear interacciones fructíferas e interpretaciones profundas. Para entender lo descrito, es necesario recordar que antes de la implementación del segundo álbum ilustrado y su autoconfrontación, se realizó una sesión monográfica formativa sobre didáctica de la literatura y el género del álbum.

AGU: [...] este (álbum ilustrado) les hizo pensar igual más/ igual porque nosotros también preparamos las preguntas después de la formación de otra manera:/ pero sí/ fue otro paso/ hacerles pensar un poco cuando ellos hablan/ cuando participan/ sí/ por ese lado veo diferencia en ellos/ sí [...] pararnos en otras cosas ¿no?/ en otros tantos detalles ¿no?/ que nosotros pasaríamos pues por encima [...] para que ellos saquen varias cosas que ni nosotros nos damos cuenta [...] estos álbumes son muy muy acertados para eso/ para florecer esas cosas [...]

Figura 3. Fragmento de autoconfrontación (II)

La profesora analiza las formas que han predominado en la escuela hasta ahora en la enseñanza de la literatura, y las contrasta con las nuevas formas que ha trabajado en la formación y experimentado en la segunda intervención (análisis de imágenes, lectura sinérgica de texto e imagen...).

En la tercera autoconfrontación (después de implementar el tercer y último álbum ilustrado) surgen nuevos temas de conversación, que van más allá de los aspectos más circunstanciales del aula. Además de la participación en términos de cantidad y calidad, la profesora destaca la importancia de la escucha activa entre alumnos y de la interacción entre ellos, como forma de construcción conjunta de conocimiento.

AGU: [...] y lo decimos una y otra vez ¿e?/ que acaparamos muchas veces/ que hablamos tanto: demasiado/ eso para empezar/ porque de la interacción entre ellos se aprende muchísimo/ muchísimo/ entonces es cierto/ joe empiezas a pensar y es que:/ tiene que ir por aquí/ ese discurso/ y: y ser capaz de escuchar y: y además para crear con eso otra idea o:/ o: para dar una opinión/ o: estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo/ ¿no?/ sí/ yo creo: jo/ que ha sido muy-muy enriquecedor/ sí [...]

Figura 4. Fragmento de autoconfrontación (III)

Admite, por otro lado, que es imprescindible hacer preguntas inferenciales, ya que le han ayudado a profundizar en las interpretaciones literarias. Del mismo modo, trata el tema de los trabajos en grupo pequeño, por ejemplo, la asignación de roles y sus posibles mejoras de cara al futuro. Como se puede observar, la interacción se vuelve central y comenta la necesidad de tenerla en cuenta, de manera interdisciplinar, en todas las áreas de conocimiento. Cabe destacar que la interacción didáctica fue objeto de formación antes del diseño didáctico e implementación de este tercer álbum ilustrado. En cuanto a temas más propios de la literatura, pone en valor los temas planteados en los álbumes y tratados durante todas las intervenciones, recalcando el cambio que ha supuesto el proceso vivido.

Aprovecha, por tanto, la última autoconfrontación simple para hacer una valoración global de lo aprendido y experimentado.

En resumen, se aprecia cierta evolución en los tópicos que emergen de las autoconfrontaciones. Al inicio, la profesora tiende a hablar de aspectos generales del aula, relacionados con la gestión del grupo, normas básicas de convivencia y características peculiares e individuales del alumnado. En la segunda autoconfrontación se han tratado, más a fondo, aspectos literarios, y es destacable cómo, además de todo lo anterior, la interacción se convierte fundamental en la tercera intervención. Vemos, por ello, que lo que se ha trabajado en el proceso formativo ha influido en el enfoque o mirada de la profesora, ya que ha ido profundizando la manera en la que analiza su propia práctica, observando elementos diversos más allá de lo visible a primera vista.

4.2. Jokin: autoconfrontación simple

Jokin, compañero de centro y curso de Agurtzane, ha vivido el mismo proceso descrito anteriormente. Aunque haya habido puntos en común entre los dos, los temas y modos de conversación emergidos en las sesiones de autoconfrontación de Jokin son particulares, ya que se ha partido íntegramente del análisis de la propia actividad de cada docente. En la primera autoconfrontación simple, el docente ha verbalizado la importancia de contextualizar bien la obra que se va a leer, aportándole sentido y motivación a la lectura. Junto a ello, enfatiza la necesidad de activar los conocimientos previos e hipótesis del alumnado. En cuanto al propio acto de leer (en este caso lectura en voz alta por parte del profesor), expone que le ha dado gran importancia a jugar con el silencio, plantear preguntas abiertas y, sobre todo, tratar en profundidad el tema principal de la obra, relacionándolo con experiencias personales y situaciones que hayan vivido en clase.

JOK: [...] bueno ahí tuvimos problemas (hace referencia a una situación que ocurrió en el aula el año anterior, con un alumno y su relación con el resto de compañeros) y entonces yo quise un poco unirlo con el asunto del año pasado/ e?/ [...] vamos pues:/ porque ellos (los alumnos) lo conocían/ porque tuvieron esa experiencia/ y entonces pues:/ ese asunto tenía relación con el libro/ y entonces pues: quise dirigirlo por ahí [...]
INV: ¿entonces querías utilizar el libro, en parte, para eso?
JOK: e:/ sí/ bueno/ me pareció/ e:/ lo leí/ la primera vez que lo leí/ pues:/ bueno pues/ que sería adecuado en cierta manera/ e:/ para unirlo con el asunto del curso anterior/ ¿verdad?

Figura 5. Fragmento de autoconfrontación (IV)

Si bien es cierto que el profesor prioriza aspectos literarios en la primera autoconfrontación, no hace referencia a la importancia de las ilustraciones y el género literario, tampoco cuando el investigador abre esa posible vía de conversación.

En la autoconfrontación posterior a la intervención del segundo álbum, en cambio, el profesor pone de manifiesto las características propias (ilustraciones, relación sinérgica entre texto e imagen, elementos físicos...) del álbum ilustrado como género y la relevancia de ellas.

JOK: [...] el primer punto fue ese/ enseñarles un poco como era el libro/ ¿no?/ es decir que:/ el aspecto/ la forma:/ y luego ya pues las ilustraciones [...] en los álbumes ilustrados y eso e: vamos a ver/ que hay una simbiosis/ quiero decir que: no se puede entender el uno sin el otro:/ bueno sí/ quiero decir/ hay que entenderlo en su globalidad, ¿no?/ tanto las ilustraciones como el texto/ ¿no?/ entonces precisamente quise expresarles eso/ ¿no?/ en este libro y en los álbumes ilustrados qué importancia tiene no solo uno/ ilustraciones y texto/ quiero decir que de alguna manera:/ que los dos van en la misma dirección/ es decir/ no se puede entender uno sin el otro/ quise explicarles eso/ sobre todo esa idea ¿no? [...]

Figura 6. Fragmento de autoconfrontación (V)

También recalca el cambio que ha supuesto diseñar las sesiones teniendo en cuenta todos esos aspectos y habiéndolos contrastado más a fondo con su compañera de centro. Trabajar la obra teniendo en cuenta el género al que pertenece ha causado dudas en cuanto a la organización del espacio físico (cómo organizar al alumnado para que vea y lea dichas ilustraciones), pregunta que también surgió en la autoconfrontación con Agurtzane. Por otro lado, sigue la estela de la primera intervención, trayendo a primer plano las experiencias personales del alumnado, algo que forma indudablemente parte de su estilo docente. Los asuntos literarios mencionados han sido, en parte, trabajados en la sesión formativa anterior a la intervención, por tanto, puede parecer lógico que surjan en esta conversación. De todos modos, es destacable que el profesor remarca la asimetría que observa en la participación de los alumnos y profesor, criticando la cantidad de habla que ha acaparado él mismo. Esa cuestión, más relacionada con la interacción didáctica, tema que todavía no se ha trabajado en este punto del proceso formativo, acentúa la pertinencia de abordar ese contenido. Una vez asomada esa conversación por parte del actor, con ayuda del investigador, el profesor habla también de la interacción entre el alumnado y las formas en las que el docente puede ayudar a profundizar en sus discursos.

En la tercera y última autoconfrontación, ahonda en las estrategias citadas en la anterior sesión, aquellas que ayudan al alumnado a ir más allá en sus pensamientos y disertaciones, siempre teniendo en cuenta las características y necesidades de cada estudiante. El trabajo del tercer álbum fue diseñado, como hemos expuesto anteriormente, entre todos los docentes participantes, teniendo en cuenta tanto los aspectos literarios como la propia interacción. Ese trabajo ha ayudado a que, en esta autoconfrontación, emanen cuestiones más específicas de interacción: participación, rol del docente, trabajo en grupo y roles cooperativos, escucha activa...

<p>JOK: [...] sí/ otra idea/ ahí levantan la mano unas tres personas ¿verdad?/ pero siempre-siempre-siempre le daba prioridad a aquel que habla poco ¿verdad?/ por ejemplo en un momento creo que Ignacio e: ha levantado también la mano y he aprovechado/ no tú/ porque tú y tú ya habéis hablado mucho [...]</p>
<p>JOK: [...] a mí me gustó la conversación entre ellos (los alumnos hablando entre sí)/ y sobre todo e:/ bueno y ¿tú qué piensas?/ y si están de acuerdo o no con eso y no sé qué/ y hubo ahí como un fuego cruzado ¿verdad?/ pim-pam pim-pam/ y esa fue la idea/ igual yo hablo demasiado pero eso es defecto profesional pero:/ la idea era que fuera algo entre ellos [...] que yo fuera e: moderador o algo así/ pero que fueran entre ellos ti-ta ti-ta ¿no?/ proponiendo ideas/ hablando/ esa era la idea/ yo no sé si lo conseguí o no pero:/ esa fue la idea un poco:</p>

Figura 7. Fragmento de autoconfrontación (VI)

Resumiendo lo recientemente expuesto, vemos que la evolución de los temas emergentes en las autoconfrontaciones tiene ciertas similitudes con el proceso descrito de Agurtzane, pudiendo entender, así, la influencia que el proceso formativo ha podido tener en el devenir de las autoconfrontaciones simples y los temas manifestados en ellas. Aunque haya semejanzas, vemos también, que aparecen reflexiones propias del perfil docente e intereses del profesor protagonista.

4.3. Agurtzane y Jokin: autoconfrontación cruzada

La autoconfrontación cruzada entre los dos docentes ha resultado ser extremadamente fructífera; por un lado, por las circunstancias que lo convierten en interesante (dos docentes del mismo centro educativo y mismo curso académico, que ante el mismo diseño didáctico afloran realidades diversas), y por otro por la relación personal y profesional que les une. La actitud proactiva y respetuosa que han tomado ha sido primordial, e indicadores de ello han sido las siguientes observaciones: contrastan los diseños y las intervenciones haciendo nuevas propuestas, se interesan y preguntan por las razones que han llevado al compañero a actuar de una determinada manera, no se juzgan, aportan

nuevas ideas desde el entendimiento, hablan sobre experiencias y conocimiento comunes...

Mientras se visualiza la clase de Jokin, Agurtzane hace referencia a las pequeñas diferencias que identifica en la manera de llevar a cabo el diseño didáctico. Es decir, aunque las actividades se hayan planificado de manera conjunta, ha habido variantes (en la forma de democratizar la participación del alumnado, repartición de roles...). De todos modos, dichas disparidades se han recalcado como fuente de nuevas ideas y conocimiento. También se han destacado apuntes positivos sobre la actividad del compañero (cuánto hablan sus alumnos, qué discursos tan largos y coherentes ha impulsado...). Más allá de todo eso, Agurtzane se ha aventurado a hacer una propuesta de mejora, lo cual ha fomentado un rico debate sobre nuevas posibilidades didácticas. Vemos, por tanto, que se aprovecha esta autoconfrontación cruzada para aprender conjuntamente.

AGU: (para el vídeo)/ ahí quizá hubiera sido conveniente preguntarle a él: “¿Estás de acuerdo con lo que ha dicho Enaitz?”
JOK: pues bueno alguna vez lo hemos solido hacer
AGU: ya: no no/ pero en este caso/ porque él/ Iñaki/ no te ha contestado ¿no?/ Iñaki se ha quedado callado/ y tú has decidido:
JOK:: a a!/ volver de nuevo a él
AGU: eso es
JOK: sí sí
AGU: Iñaki se te ha quedado callado y yo hubiera hecho lo mismo ¿e?
JOK: no ya
AGU: después ha pasado un tiempo y ahí otro alumno/ Unai/ ha tomado la palabra y ha hecho algo así como:/ una pequeña reflexión/ entonces decirle:
JOK: y luego revotarlo
AGU: revotarle a él esto: la pelota/ y decirle: “Iñaki e: estás conforme:/ ¿estás de acuerdo con lo que ha dicho Enaitz?”
JOK: sí/ sí sí
AGU: “¿Algo que añadir?” o algo así
JOK: sí/ para de alguna manera atraerlo ¿verdad?
AGU: eso es/él se ha quedado un poco así ¿no?/ igual tiene la idea pero no se ha atrevido o:
JOK: ya [...] estoy de acuerdo

Figura 8. Fragmento de autoconfrontación (VII)

En la segunda parte de la autoconfrontación cruzada, donde se han visualizado los vídeos de Agurtzane, ha ocurrido algo semejante; es decir, ha sido el propio compañero el que ha guiado la conversación: preguntando, recalcando aspectos positivos, dando su opinión, intentando comprender la actividad del otro... En este caso, Jokin ha aprovechado para hablar sobre un tema que ha aflorado en las intervenciones de ambos, concretamente, el uso del espacio (especialmente cuando se trabajan este tipo de obras). Se ha creado un clima de aprendizaje donde entre los dos explican los nuevos proyectos que tiene el centro y reflexionan sobre nuevas necesidades que han surgido en este proceso de formación.

Al final de la sesión, han sacado varias conclusiones sobre la manera en la que quieren trabajar de aquí en adelante, qué nuevos aprendizajes se llevan y qué decisiones quieren tomar. Asimismo, han recalcado la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de mantener la relación de confianza que tienen, ya que eso les permite aprender el uno del otro, remar en la misma dirección y seguir avanzando en la labor docente.

5. Discusión de los resultados y conclusiones generales

En primer lugar, cabe destacar que el proceso longitudinal en el que se ha enmarcado la investigación ha posibilitado la puesta en marcha de un largo proceso formativo donde se han ido integrando diseños didácticos, autoconfrontaciones, sesiones de formación... Todo ese dispositivo nos ha acercado a la práctica docente real y ha ofrecido el tiempo necesario para poder experimentar diversas formas de actuar y llegar a conclusiones relevantes. Aunque el análisis de todo el corpus (sesiones de aula, autoconfrontaciones, formaciones complementarias...) es muy extenso (se puede ver un análisis más global de todo ello en el trabajo Galarraga, 2018), el análisis de las autoconfrontaciones simples y cruzadas (Clot & Faïta, 2000) de este artículo nos ha ofrecido una nueva mirada de investigación sobre la actividad docente. Nuestro estudio ha analizado la realidad del aula desde el propio prisma del actor principal (para poder comprender los significados que los protagonistas atribuyen a la actividad) y partiendo siempre de la propia realidad que va a ser objeto de estudio (Ribas & Guasch, 2013).

En cuanto a los temas de análisis y reflexión emergidos en las autoconfrontaciones, podemos afirmar que han gozado de una evolución, desde la primera a la tercera, culminando con la autoconfrontación cruzada de los dos docentes. Dicho progreso ha sido parecido en el caso de los dos profesores, transitando de aspectos generales a temas específicos protagonistas del proceso: álbum ilustrado como género e interacción didáctica. Con el transcurso de las autoconfrontaciones, se han centrado en la labor docente y ahondado en estrategias concretas y posibles aspectos de mejora. Es importante subrayar que, junto al contenido, el tipo de reflexión y conversación (Murciano, 2019) también ha evolucionado. En las fases iniciales, se aprecia una observación externa donde se habla mucho de aspectos que están fuera del propio docente (características del centro, del aula, del alumnado, de las obras trabajadas...); y poco a poco, se va interiorizando,

llegando a analizar la propia actividad docente (observación interna o mixta). En el apartado del análisis de los datos, se ha evidenciado que la gestión del aula y del habla del alumnado constituye uno de los focos de reflexión en las autoconfrontaciones iniciales. Esta característica ha sido asociada a los profesores noveles (Plazaola et al., 2018), aunque los resultados de este trabajo señalan que los docentes experimentados también recurren a ese foco de atención, sobre todo cuando visionan, por primera vez, su propia actividad real.

Podemos concluir, que la propia autoconfrontación ha generado fructíferos espacios de reflexión, ya que muchos de los aspectos han emergido en el momento en el que se ha analizado la propia actividad (aspectos que de otro modo hubieran pasado inadvertidos). Asimismo, el hecho de que las autoconfrontaciones hayan servido para construir espacios de reflexión y plantearse aspectos de mejora evidencia que la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje son procesos interdependientes (Vygotsky, 1979).

Se atisban, además, cambios al trabajar ciertos temas en las sesiones de formación, pues parece que ha podido influir, de alguna manera, en la aparición de esos focos de conversación en las autoconfrontaciones. Muestra de ello, vemos que los aspectos de literatura más específicos han aparecido después de trabajarlos en el proceso formativo; y a su vez, han ahondado más en temas de interacción didáctica cuando la formación se acercaba a ese terreno. Por tanto, es coherente pensar que el trabajo paralelo que se hace en la formación, junto a la propia experiencia que adquieren los docentes en el método de la autoconfrontación, son determinantes a la hora de focalizar y dirigir las conversaciones. De la misma manera, las autoconfrontaciones han servido, también, para identificar necesidades formativas e integrarlas en el proceso. En este sentido, tal y como se señala en el apartado dedicado a la orientación teórica, queda patente la necesidad de un profesorado en permanente formación (Esteve & Alsina, 2010; Murciano, 2019).

Es relevante subrayar que, aunque las obras literarias sean el motor principal de la educación literaria, la forma en la que el docente las trabaja será decisiva a la hora de garantizar una buena formación lectora del alumnado (Carrera & Real, 2019). Resulta, por tanto, fundamental la presencia de un buen profesor mediador que dinamice la lectura (Contreras, 2020) y posea un adecuado conocimiento del género literario y sus posibilidades didácticas. El álbum ilustrado requiere una lectura específica que tenga en

cuenta sus características que lo convierten en género propio, tales como: la sinergia entre texto e imagen, la relevancia del formato, etc. (Goldman, 2015). Ese tipo de lectura, tal y como han constatado los análisis de las autoconfrontaciones de esta investigación, requiere nuevas organizaciones espaciales en el aula, que posibiliten la lectura del texto y las imágenes, de manera simultánea. Por consiguiente, procesos de formación docente como este pueden ofrecer una oportunidad enriquecedora para la reflexión, práctica y mejora de su didáctica; en este caso, de la didáctica de la literatura.

Por otra parte, la autoconfrontación cruzada ha ofrecido un espacio enriquecedor de reflexión y análisis conjunto (Faïta & Vieira, 2003). Se han podido contrastar diversas maneras de trabajar ante un mismo diseño didáctico, han propuesto, el uno al otro, aportaciones de mejora; y por si fuera poco, han debatido y tomado decisiones concernientes al centro en el que trabajan. Las conversaciones surgidas en las autoconfrontaciones (simples y cruzadas), en definitiva, han propiciado la construcción conjunta de conocimiento durante el proceso formativo.

En conclusión, la autoconfrontación ha resultado ser una buena técnica metodológica para adentrarse en lo que ocurre en el aula y, en este caso, en la manera en la que se trabaja la literatura en Educación Primaria. De todas maneras, queda patente que esta herramienta nos brinda grandes posibilidades, tanto en investigación como en formación; siempre y cuando se integre en procesos longitudinales más complejos y se combine con el trabajo de marcos teóricos sólidos que favorezcan reflexiones sobre la actividad docente. Cabe recordar que autores especializados en la didáctica de la literatura indican que, hoy por hoy, la práctica escolar está lejos de las estrategias didácticas que proponen las teorías (Colomer, 2020), y en ese aspecto, las sesiones formativas durante el proceso pueden ser un factor beneficioso en la evolución de temas de análisis y reflexión de las autoconfrontaciones.

En adición a lo mencionado, los procesos de formación investigada sobre la práctica real del aula posibilitan la conexión de la Universidad con la Escuela, lo cual favorece el flujo entre la teoría y la práctica. Siendo así, realizar entrevistas de autoconfrontación y analizar los discursos que surgen en ellas sobre la labor docente, articulando los conocimientos teóricos, la propia práctica educativa y la mirada subjetiva del actor principal (Melief et al., 2010), puede ayudar a mejorar dicha práctica.

Finalmente, si bien es verdad que el rol activo y socioconstructivista del alumnado es fundamental para la formación literaria (Bombini & Lomas, 2020), lo mismo ocurre con la formación permanente del docente. En otras palabras, reflexionar sobre la profesión y compartir dicha introspección a través de entrevistas de autoconfrontación, ayuda al docente a profundizar en su práctica docente y a proponer ámbitos de mejora. En ese aspecto, las entrevistas mencionadas contribuyen al abordaje socioconstructivista de la formación permanente del profesorado.

Referencias

- Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I., & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182.
- Bombini, G. & Lomas, C. (2020). Utopías y distopías en la enseñanza literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 90, 7-14.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P., Clémence, A., Schneuwly, B. & Schurmans, M. (1997). Manifiesto por una reconfiguración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskyana. *Revista Colombiana de Psicología*, 5-6, 50-57.
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206.
- Cahour, B., & Licoppe, C. (2010). Confrontations with traces of one's own activity. Understanding, development and regulation of action in an increasingly reflexive world. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), a-k.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernández, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146(1), 17-25.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23.
- Colomer, T. (2005). El álbum y el texto. En J.I. Muñoz-Tebar & M.C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (pp. 40-45). Banco del libro.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., & Silva-Díaz, M.C. (2010). *New directions in picturebook research*. Routledge.
- Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 13(1), 11-21.

- Contreras, P. (2020). El viaje del mentor: Leer al adolescente para cruzar el umbral literario. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 90, 29-35.
- Correro, C. (2019). El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Revista Em Aberto [Brasil]*, 32(109), 43-57.
- Correro, C. & Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil. En C. Correro & N. Real (Coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 43-65). Octaedro.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.
- Dueñas, J. D., & Barreu, A. I. (2018). ¿Nuevos públicos para el libro álbum?: Experiencias de recepción en educación primaria. *AILLJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 16, 47-62.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Esteve, O., & Alsina, Á. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief & Á. Alsina (Coord.), *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Octaedro.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123-154.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer & M. Fittipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Banco del Libro-GRETEL, SM.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak* (Tesis doctoral). Mondragon Unibersitatea (HUHEZI).
- García-Azkoaga, I. M.; Bengoetxea, O. & Zabala, J. (2020). Ahozko euskararen erabilera eskolan. Gako zenbait irakasleen prestakuntzarako. En E. Santazilia, D. Krajewska & E. Zuloaga (arg.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte. Ekarpen berriak euskararen ikerketari/Nuevas aportaciones al estudio de la lengua vasca* (267-282 orr.). Nafarroako Gobernua.

- Gil, M. R. (2019). Currículum y primera educación literaria. De la oralidad a la lengua escrita. En C. Correro & N. Real (Coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 31-42). Octaedro.
- Goldman, J. (2015). Los cuatro elementos. Un acercamiento a la creación del álbum ilustrado. *LIJ IBERO: Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, 0, 58-71.
- Hortin, J. A. (1981). A confluence of theories for visual literacy theory development. *Reading Improvement*, 18(3), 194-209.
- Jover, G. (2020). Desplazar el centro: Otra educación literaria es necesaria. *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 90, 15-22.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*. 5(1), 58-78.
- Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, s.p.
- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro álbum y la metaficción. En J.I. Muños-Tebar & M.C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (pp. 86-103). Banco del libro.'
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Routledge.
- Lomas, C. (2020). ¿Las mariposas tienen lengua? De la ficción literaria a la ficción cinematográfica. *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 90, 41-46.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@ctivités*, 11(2), 129-142.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F., & Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief & Á. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Octaedro.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mercer, N. (2006). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11-21). Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Murciano, A. (2019). *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad de seis enseñantes de Educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico* (Tesis doctoral). Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI).
- Plazaola, I.; Ruiz-Bikandi, U. & Iriondo, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1169-1183.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporáneo. En B. Roig, I. Soto & M. Neira (Coord.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Edicións Xerais de Galicia.
- Rateau, D. (2001). *Des livres d'images, pour tous les âges*. ERES.
- Ribas, T., & Guasch, O. (2013). El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis. *Cultura y Educación*, 25(4), 441-452.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and teacher education*, 27(2), 259- 267.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea. Norabide bat ahozko hizkuntzaren argitan*. Eusko Jaurlaritzako Soziolinguistika Klusterra.
- Zaparaín, F., & González, L.D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.