

Observación y análisis de la competencia comunicativa en el aula. Un caso en educación artística

Observation and assessment of the communicative competence in the classroom. A case study in art education

MIQUEL ALSINA TARRES
DOLORS CAÑABATE ORTIZ
JOAN DE LA CREU GODOY TOMÁS
Universidad de Girona

Resumen:

En este artículo se plantea una revisión de las competencias comunicativas en el aula de primaria a la luz de la acción didáctica. Con esta finalidad, y en sintonía con el nuevo currículum, se elabora un estudio de la competencia comunicativa ampliando la conceptualización habitualmente restringida a parámetros relativos a la expresión oral y escrita. Con este fin, se formulan los indicadores para la evaluación de la competencia y se confecciona un instrumento para su observación y análisis. El método usado para la aplicación del instrumento se basa en la grabación y transcripción de varias sesiones llevadas a cabo por un mismo docente del área de educación artística. Partiendo de lo expuesto, nuestro estudio crea un instrumento que se demuestra útil para el análisis y evaluación de la competencia comunicativa desde una perspectiva didáctica ampliada. Entre sus aplicaciones, se muestra su utilidad en el ámbito de las didácticas comparadas y su uso en la evaluación de las competencias profesionales en las prácticas de los maestros en formación.

Abstract:

This article presents a review of the use of communication skills in the primary school classroom under the focus of teaching action. For this purpose, and in line with the new curriculum, this study offers a map of the communicative competence which goes beyond the usual approach—based only on parameters relating to oral and written expressions. To this end, competence assessment indicators are formulated and observation and analysis tools are designed. The method used for the implementation of the instrument is based on the recording and transcription of several sessions delivered by the same teacher in the area of art education. Taking the above-mentioned points as a starting point, our study develops a tool that proves useful for the analysis and assessment of the communicative competence from an enlarged educational perspective. Among its applications, it is worth noting both its usefulness in the field of comparative teaching and its use in the assessment of professional competences in the work placements of teachers in training.

Palabras Clave:

Didáctica de las disciplinas. Acción didáctica. Competencia comunicativa. Instrumentos de observación. Educación primaria.

Key words:

Subject teaching, action teaching, communication skills, observation instruments, primary education.

Résumé:

Cet article présente une révision des compétences communicatives dans la salle de classe élémentaire du point de vue de l'action didactique. À cette fin, en conformité avec le nouveau programme d'études, nous avons réalisé une étude de la compétence communicative en élargissant la conceptualisation généralement limitée à des paramètres relatifs à l'expression orale et écrite. À cette fin, nous avons formulé des indicateurs pour l'évaluation des compétences et élaboré un instrument d'observation et d'analyse. La méthode utilisée pour la mise en œuvre de l'instrument est basée sur l'enregistrement et la transcription de plusieurs séances de classe donnée par un même enseignant dans le domaine de l'éducation artistique. À partir de cela, nous avons créé un outil qui s'avère utile pour l'analyse et l'évaluation de la compétence communicative dans une perspective éducative plus ample. Parmi ses applications, nous voulons montrer son utilité dans le domaine de l'enseignement comparatif et son utilisation dans l'évaluation des compétences professionnelles dans les pratiques des enseignants en formation.

Mots clés:

Enseignement de la discipline. Action didactique. Les compétences communicatives. Instruments d'observation. L'enseignement primaire.

Fecha de recepción: 3-5-2012

Fecha de aceptación: 14-6-2012

Introducción

Los lenguajes artísticos, corporales, musicales, visuales y plásticos son eminentemente herramientas de expresión y comunicación. Son lenguajes presentes en todas las culturas y ligados a cualquier actividad humana. Cada sociedad se identifica y se cohesionan a través de una estética auditiva, corporal y visual que le sirve para aprender, organizarse y relacionarse. En nuestra sociedad las imágenes, la música y el lenguaje corporal son cada vez más presentes y llegan a sectores más variados y amplios. Por lo tanto el acento no se pone frecuentemente en cómo acceder a la información sino en cómo gestionarla e interpretarla con criterio y progreso en su dominio. El estudio presentado tiene como objetivo el análisis de las competencias comunicativas, en especial la identificada en el currículum como competencia cultural y artística. Pretendemos crear un marco para diseñar, debatir, aplicar y evaluar acciones didácticas en el aula y para concretar las posibilidades de estas competencias

dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de las didácticas específicas en el ámbito de las disciplinas artísticas: Expresión Visual y plástica, Música, Expresión corporal y danza. Queremos mantener así un necesario intercambio entre la investigación universitaria y la realidad docente en el aula que, muchas veces, ve en la competencia comunicativa argumentos relacionales únicamente con la expresión comunicativa verbal y escrita. Entendemos la competencia comunicativa como una interacción constante de situaciones comunicativas que el docente debe adecuar a las diferentes funciones y contextos sociales y culturales. Se trata de una competencia inicial básica que todo docente debería poseer (Perrenoud, 2004), para gestionar el aula como espacio de comunicación y relación interpersonal. El docente no debe limitarse en transmitir mensajes en el aula, sino que además debe ser capaz de crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá et al. , 2007). Por todo ello será imprescindible el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales (Sanz, 2005).

En el actual currículum de primaria figura, entre otras, la competencia comunicativa es presentada como competencia de carácter transversal y como fundamentación necesaria para la adquisición de otras competencias (Gardner, 2002). La vinculación de la competencia comunicativa con la cultural y artística (en sus diferentes lenguajes: visual, musical, literario, corporal) queda patente en el currículum ya que esta última supone saber crear con palabras, con el propio cuerpo, con todo tipo de materiales, apoyos y herramientas tecnológicas, tanto individualmente como de forma colectiva, las representaciones y análisis de la realidad que faciliten la actuación de la persona para vivir y convivir en sociedad.

El currículum actual subraya que aprender a comunicar quiere decir saber expresar hechos, conceptos, emociones, sentimientos e ideas. Es fundamental la habilidad para expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos y la habilidad de interactuar de manera adecuada en contextos sociales y culturales diversos (LOE, 2006).

Los centros educativos y sus docentes tienen que facilitar y favorecer que todos los alumnos tengan acceso a estos lenguajes y los utilicen como herramientas de comunicación y relación. Los diferentes lenguajes, a pesar de tener alfabetos específicos, técnicas y procedimientos provenientes de las diferentes disciplinas, a menudo se complementan y se usan conjuntamente para favorecer su enriquecimiento. En nuestro trabajo hemos querido analizar la dimensión comunicativa de estos

lenguajes y de su posible relación; por eso nos parece clave definirla y contextualizarla buscando y analizando instrumentos de evaluación.

Nos situamos en los campos de las didácticas de las disciplinas, que valoran la especificidad de las situaciones de aprendizaje que se desarrollan según los contenidos, el objetivo de enseñar/aprender y las características particulares de los alumnos, as cuales aportan a la mejora educativa precisamente por su visión enfocada en aquello particular y específico. Partimos de los estudios de las didácticas comparadas del grupo de investigación que coordina en la Universidad de Ginebra el profesor Joaquim Dolz, con el que estamos vinculados desde el año 2007. La confluencia de nuestros estudios con otras investigaciones comparativas del grupo citado, ha dado lugar a una línea de investigación en la cual se predice una interesante expectativa, promovida en parte por la necesidad de completar muchas de las necesidades que la reflexión educativa y la investigación acción están acusando (Juanola, 2011). Nuestro trabajo, en sintonía con las investigaciones en didáctica del grupo de Ginebra, se fundamenta en la teoría de la “acción comunicativa” de Habermas (1981) que además representa la base de la teoría de la “acción conjunta”, por otro lado, fundamentada también dentro de la “teoría antropológica de las didácticas” (TAD). Partiendo pues de estas dos teorías como bases epistemológicas, las aportaciones de la profesora Juanola, directora de nuestro grupo de trabajo, vienen a ser el marco teórico en el cual situamos nuestra investigación.

La didáctica general nos permite presentar una doble finalidad, tal como han puesto de manifiesto la mayoría de especialistas en la materia, como Zabalza (1990, 54), Bolívar (1995, 110) o Uljens (1997, 112). La primera finalidad, como ciencia descriptivo-explicativa, representa una dimensión teórica. La segunda, como ciencia normativa, en su aspecto práctico aplicado y consistente en la elaboración de propuestas para la acción. La didáctica es una ciencia práctica, es la ciencia de la educación, de intervención y transformadora de la realidad, donde la teoría y la práctica se necesitan mutuamente para estudiar e intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorarlo (Mallart, 2000).

Las didácticas específicas se centran en las situaciones de aprendizaje que se desarrollan según los contenidos y el alfabeto particular de cada disciplina. Queremos constatar, para la observación y análisis de la acción docente, que los procesos en los cuales se fundamentan la educación artística tienen las mismas características ya manifestadas en el currículum:

- **Procesos receptivos** (escucha, observación, análisis, reflexión, lectura....) relativos a la comprensión anteriormente citada que se relacionan con los bloques de contenidos del currículum de primaria.
- **Explorar y percibir** definidos como desarrollo de capacidades de reconocimiento visual, auditivo y corporal, que ayudan a entender las diferentes manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de producciones plásticas, musicales y corporales diversas.
- **Procesos productivos** (experimentación, creación, expresión, interpretación,...) relativos a la producción y que los relacionamos con el bloque de interpretar y crear: expresión de ideas y sentimientos por medio del conocimiento y el uso de diferentes códigos y técnicas artísticas.

Cabe también precisar que estos procesos se basan en una secuencia de aprendizaje que tiene los siguientes componentes, que los interrelaciona y los retroalimenta: observación y escucha, experimentación y descubrimiento, reflexión y análisis, expresión y creación, lectura y valoración. (LOE, 2006)

Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo general: *Analizar las competencias comunicativas en el aula de primaria a través de la acción didáctica.*

La concreción de este objetivo requiere:

- Definición de las competencias comunicativas del docente
- Elaboración de un mapa de las competencias comunicativas
- Selección de indicadores para su observación
- Confección de un instrumento de análisis
- Aplicación del instrumento (un caso en educación artística)

Método

Planteamos un estudio de tipo cualitativo y descriptivo. De acuerdo con Esteve (2006), la esencia de las observaciones es tener constancia de los acontecimientos del aula, de forma que puedan ser estudiados. Por eso

hará falta recorrer necesariamente a evidencias que sean aptas para esta finalidad, y obtener constancia tanto de datos introspectivos como de datos más directamente observables (Allwright y Bailey, 1991).

En cuanto a la observación introspectiva, se resalta la utilidad de los instrumentos que se fundamentan en la actividad de plasmar, generalmente por escrito, las reflexiones que el investigador realiza: anotaciones de campo, informes de clase, diarios, cuestionarios. Pero si buscamos instrumentos para la observación de aquello exterior, podemos hacer uso de medios técnicos para analizar fenómenos concretos del aula. Nos interesan particularmente las herramientas relacionadas con la grabación/transcripción de sesiones prácticas en el aula y la construcción de hojas de observación para analizar dichas grabaciones. He aquí algunos rasgos para su conceptualización:

Tabla 1: Instrumentos de observación

Grabaciones y transcripciones	Permiten introducirse intensamente en los comportamientos y percibir fenómenos interesantes que de otra manera podrían pasar desapercibidos. A menudo las grabaciones comportan un procedimiento posterior, el de la transcripción.
Hojas de observación	Tienen un formato más abierto que los sistemas de categorización. Sirven principalmente para preparar la observación mediante preguntas-guía que ayudan a definir el objetivo específico. Permiten incorporar todo tipo de comentarios. Tienen un valor altamente formativo: se pueden emplear como base de un diálogo constructivo, puesto que aporta perspectivas contrastadas y discutidas.

El método que proponemos en este artículo combina la grabación en vídeo de situaciones de docencia real y el análisis posterior a través de la visualización de las grabaciones y el uso de una hoja de observación como herramienta en la que incorporamos los parámetros de análisis que vamos a exponer a continuación.

Diseño de una herramienta para el análisis competencial

El instrumento de observación que proponemos tiene una doble función destinada a la transcripción y el análisis de las grabaciones. La herramien-

ta nos permite extraer los elementos más sustanciales y organizarlos en relación a los objetivos iniciales de la investigación. Nos permite, por un lado, recoger en forma de transcripción aquellos momentos significativos de la interacción entre el docente y los alumnos (verbales, gestuales y posturales, etc.). Por otro lado, nos permite hacer su análisis, tanto desde un punto de vista de las dimensiones de la acción didáctica, como desde la perspectiva de los procesos relacionados con el objeto didáctico y sus dimensiones espaciales y temporales.

Para las observaciones, las situaciones se seleccionan en la grabación y se transcriben a partir de la búsqueda de momentos significativos en relación al flujo comunicativo del aula y para el análisis de la competencia comunicacional. En la herramienta que hemos creado, estos momentos se analizan en función de las siguientes acotaciones:

- **Interacciones verbales:** transcripción literal de las intervenciones en monólogo o dialogadas entre maestro y alumnos.
- **Posturas y gestos:** descripción de la disposición física y corporal de los participantes contextualizando la situación.
- **Acciones sobre el medio:** indica los momentos de inflexión narrativa en el transcurso de la situación didáctica.

El segundo apartado de este instrumento es el de análisis de las dimensiones y los procesos de la acción didáctica. En relación a las dimensiones, nos referimos a las cuatro dimensiones definidas por Sensevy (2007), consistentes en estas cuatro categorías: “definición”, “devolución”, “regulación” e “institucionalización”, según se definen en el cuadro que sigue.

Tabla 2: Dimensiones de la acción didáctica según Sensevy (2007)

Definición	Institucionalización ⇒	Devolución ⇒	Regulación
El profesor (activo): Expone y contextualiza, en un primer nivel, las reglas de la actividad y en un segundo nivel el contenido.	El alumno (activo) asume el rol y el protagonismo de su proceso de aprendizaje asumiendo la responsabilidad que ello conlleva. Negocia y acepta la actividad propuesta y los roles y tareas a desarrollar. Entiende el punto de partida de las tareas a realizar y / o continuar haciendo.	Profesor y alumno participan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que está plenamente activo. El alumno es protagonista de la actividad interactuando con los demás.	Valoración conjunta de la actividad y del proceso, utilizando diferentes métodos e instrumentos para su evaluación. Esta última fase dará la información necesaria para valorar las dimensiones didácticas pero partiendo ya de un estadio superior al inicial.
El alumno (pasivo): muestra capacidad de entender y comprender el mensaje del profesor. Organiza las tareas a realizar.	Establece conclusiones parciales. El profesor debe consensuar y establecer el proceso hacia el siguiente estadio. Comprueba el nivel de comprensión del alumno en relación a la tarea.	El profesor conduce y reconduce el proceso y regula las interacciones.	

En lo que concierne a los procesos de la acción didáctica, estos se expresan según el triple sistema definido inicialmente por Chevallard (1992) y desarrollados posteriormente por Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni (2000). Hablamos pues de acciones agrupadas bajo la categorización de procesos “mesogenéticos”, “cronogenéticos” y “topogenéticos”, en el sentido que explicitamos a continuación.

Tabla 3: Procesos de la acción didáctica

Mesogenéticos	Cronogenéticos	Topogenéticos
Referidos a la construcción o génesis del medio. La categoría mesogenética nos sirve para definir la actividad didáctica, en tanto estudio de cómo el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos. Nos ayuda a encontrar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo y qué? ¿Qué tipos de contenidos epistémicos?	Referidos a la gestión del tiempo. Toda acción de enseñanza se concibe desde esta perspectiva como una progresión. Esta progresión organiza la asunción de los diferentes roles de alumnos y profesor. ¿Cómo y cuándo? ¿Por qué y cómo el trabajo sobre los contenidos epistémicos antiguos implica hacer el cambio hacia los nuevos?	Referidos a la acción "in situ", incluye las producciones de los alumnos y, al mismo tiempo, las disposiciones y concepciones de los profesores necesarios para tales producciones. ¿Cómo y quién?: ¿Quién asume cada parte del trabajo de estos contenidos epistémicos?

El siguiente apartado del análisis se refiere al registro de recursos comunicativos utilizados y observados en las acciones didácticas. Estos recursos los dividimos en verbales, sonoros (no verbales), gestual facial, gestual corporal, visual / gráfico.

Como último aspecto, la valoración de la competencia comunicativa, se realiza a partir de unas categorías que nos facilitan la clasificación de los indicadores competenciales en tres ámbitos: ámbito "disciplinar", ámbito "didáctico", y ámbito "social". En cada uno de estos ámbitos hemos establecido a su vez unos indicadores competenciales, siguiendo criterios de evaluación elaborados en una fase anterior del trabajo (Calbó, M. *et al.*, 2009).

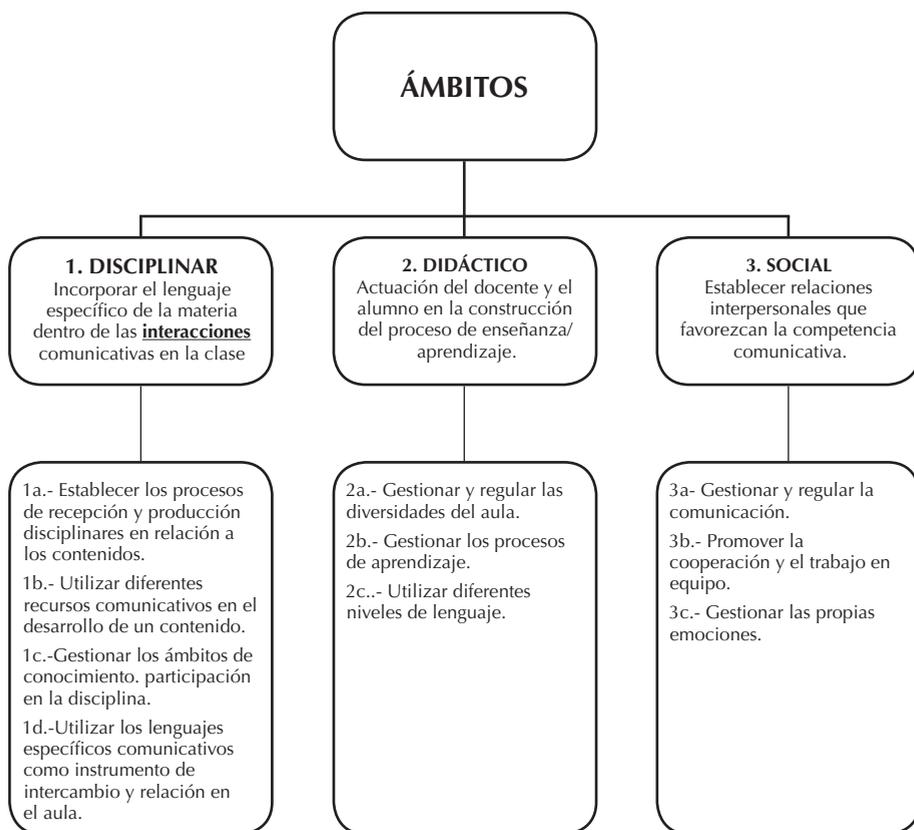


Figura 1: Ámbitos e indicadores de competencia comunicativa

La herramienta resultante para el análisis de las secuencias didácticas seleccionadas tiene pues la estructura que presentamos a continuación. Como se observará su estructura se configura a partir de los diferentes parámetros y procesos de categorización presentados hasta este momento.

Tabla 4: Instrumento de observación competencial comunicativa en acción didáctica

Interacciones verbales Docente/ alumnos	Posturas y gestos	Acciones sobre el medio	Dimensiones de la acción didáctica				Procesos de la Acción Didáctica			Recursos comunicativos				Indicadores de la competencia comunicativa		
			Definición	Devolución	Regulación	Institucionalización	Meso genéticos (construcción o concesión del medio/ contenidos)	Crono genéticos (gestión del tiempo)	Topo genéticos (gestión de la acción "In situ")	Verbal	Sonorizado (no verbal)	Gestual facial	Gestual corporal	Visual / gráfico	Ámbito didáctico	Ámbito disciplinar
Transcripción de la acción didáctica	<i>Análisis competencial</i>															

Validación de la herramienta de observación. Un caso en educación artística

El instrumento de observación comunicativa se ha aplicado en el estudio comparativo de situaciones didácticas en un aula de primaria. Se trata de la investigación de un caso de educación artística en el que interesaba poder comparar las actuaciones de un mismo docente impartiendo las materias de música y de visual y plástica. Así pues, en el ámbito de las didácticas específicas, la herramienta se plantea para una investigación de didáctica comparada entre disciplinas artísticas, es decir, de una misma área curricular. A través del estudio de un caso queremos validar la herramienta de observación y el protocolo de análisis presentado aplicado a las competencias comunicativas y sus indicadores.

La maestra que hemos observado se encarga de la docencia del área de educación artística en la escuela de una localidad cercana a los 1500 habitantes, en la provincia de Girona. La especialidad de la docente es la educación musical, aunque imparte íntegramente las materias música y educación visual y plástica. Para la observación de su labor docente, se registraron dos sesiones, una sesión de música impartida en el curso de quinto de primaria y una sesión de plástica impartida a un grupo de segundo. Las dos clases se registraron el mismo día, y para tomar las imágenes entramos dos investigadores con dos cámaras de vídeo en el aula. En una grabación se enfocó prioritariamente la acción de la maestra, mientras que la otra registró principalmente a los alumnos. Los investigadores en ningún caso interfirieron en la acción docente, ni en el desarrollo de la clase. Los alumnos pudieron asimilar muy bien nuestra presencia en el aula así como el hecho en sí de ser grabados. Cabe decir que los alumnos están habituados al uso de la cámara de video por parte de otros docentes del centro. Así pues, la maestra comentó, después de las grabaciones, que no había observado ninguna conducta o reacción de los alumnos diferente a lo habitual. Las grabaciones se editaron y las tomas de las dos cámaras se convirtieron en una sola secuencia de imágenes, alternando la perspectiva de profesor y de alumnos a lo largo de la sesión. También se hizo la transcripción, en las dos sesiones, de toda la comunicación oral entre la maestra y los alumnos. A partir de las transcripciones y el soporte paralelo de las grabaciones, se han seleccionado las secuencias didácticas para poder ser procesadas con la herramienta de observación, identificando categorías comunicativas y sus indicadores, aplicando el instrumento diseñado.

Descripción de las sesiones:

La sesión de música estaba dividida en dos bloques: trabajo instrumental con el estudio de una canción, y trabajo del ritmo con expresión corporal, a partir de la creación de tres coreografías. La sesión de visual y plástica era la continuación de una práctica individual basada en el dibujo de su cuerpo por parte de los alumnos, en la cual se trabajan, entre otros elementos, los conceptos de la proporción, el primer y segundo plano y el autorretrato. Así pues, nos encontramos con dos disciplinas artísticas y sus planteamientos didácticos que requieren del enseñante unas competencias comunicativas particulares. Nuestra hipótesis era que algunas

debían ser compartidas y otras serían singulares en función de la especificidad de cada materia. La herramienta diseñada nos debe servir para determinar indicadores de competencia sobre las fases o momentos de la acción didáctica. La comparación de elementos de las dos sesiones nos debería descubrir también las singularidades de cada didáctica.

Ejemplos de aplicación:

En el primer ejemplo, perteneciente a la clase de visual y plástica, la docente introduce el concepto de proporción. A partir de ese estímulo, se reanuda el trabajo de la clase anterior, en la cual los alumnos habían empezado a representar su propio cuerpo. La tarea que quedaba por realizar, una vez revisado el trabajo hecho, es la de dibujar su propio rostro. En paralelo a la observación y análisis de esta sesión presentamos la sesión perteneciente a la clase de música. La maestra propone la actividad de ensayo instrumental con la flauta dulce y se inicia la actividad recordando también dónde se había dejado la tarea en la sesión anterior. Al final del fragmento que se reproduce se introduce también un contenido novedoso para los alumnos: la figura de silencio.

Los dos fragmentos se refieren a momentos semejantes del proceso didáctico y responden a la forma de proceder singular de la docente. Al interrogar insistentemente a los alumnos y provocar su curiosidad, estos exploran diferentes respuestas hasta que la maestra introduce el concepto. Para introducir el concepto de proporción, la maestra se basa fundamentalmente en la comunicación visual, haciendo uso del gesto para dirigir la observación de los alumnos hacia dónde más interesa. En el fragmento de la clase de música, la figura de silencio musical se introduce de forma más conceptual, fijando la atención en la gráfica del lenguaje musical, y dejando la exploración sensorial para la actividad que sigue, que no es otra que la lectura musical.

Valoración del Instrumento

Como se ha expuesto a lo largo del presente artículo, el instrumento diseñado se valora positivamente en relación a su pretendida finalidad. Este estudio ha focalizado la observación de dos sesiones (música y plástica) realizadas por un mismo docente. La aplicación que se presenta

ha recurrido al uso del vídeo y a la transcripción de las sesiones, pudiendo ser utilizada también *in situ* para la observación de indicadores de competencia comunicativa, aunque podría prescindirse en este caso de algún apartado, para su simplificación, como por ejemplo el de dimensiones y procesos de la acción didáctica.

Como profesores en la formación inicial de futuros maestros valoramos la aplicación que aquí se ejemplifica como de gran utilidad y aplicable en la evaluación de las competencias durante la formación inicial de los maestros. También se nos presenta útil como herramienta de investigación en las didácticas comparadas.

Conclusiones

La acción didáctica implica el análisis de la situación comunicativa, ya que la primera se verá reforzada si se crea una comunicación propicia que permita una acción didáctica de calidad. Así pues, el estudio de la competencia comunicativa, en el caso planteado, nos permite valorar múltiples dimensiones de los procesos de enseñanza / aprendizaje en relación al caso observado, y es transferible a otros ámbitos disciplinares.

Sin acción didáctica no se movilizan y activan las competencias comunicativas y sin la correcta movilización de estas y su posterior análisis y estudio la acción didáctica tiene poco peso y coherencia.

En nuestro estudio hemos intentado definir, elaborar un mapa de competencias comunicativas; seleccionar indicadores para su observación y confeccionar y aplicar un instrumento de análisis.

La definición y posterior confección de nuestro mapa competencial nos ha resultado útil para delimitar el objeto de estudio y consensuar un marco teórico para fundamentar la investigación.

En relación a la selección de indicadores para la observación y análisis de las sesiones, los consideramos adecuados una vez realizado el proceso de validación de la herramienta. Los indicadores competenciales utilizados permiten definir ámbitos de observación y evaluación competencial.

Partiendo de los aspectos trabajados por Macaya (2010), nuestro estudio crea un instrumento que se demuestra útil para el análisis y evaluación de las competencias comunicativas en el área de educación artística, observando, sobre todo, la interacción en el aula y la competencia

comunicativa del docente. El instrumento de análisis nos ha permitido entender mejor la dimensión de la competencia comunicativa dentro de la acción didáctica. No obstante, una vez valorado su puesta en práctica, creemos que puede resultar excesivo en cuanto a ámbitos y dimensiones analizadas. Por esta razón, en posteriores investigaciones, nos parece que podría ser útil centrarse en algunos de los aspectos incluidos dependiendo del objeto de estudio

El análisis del conjunto de dispositivos, tareas y situaciones previstos por la docente y de su concreción *in situ* revela algunos mecanismos útiles para favorecer la comprensión de la temática tratada. Se destaca la necesidad de establecer un contexto común, un marco de referencias compartido por todos los participantes. Este contexto debe integrar no sólo los discursos “institucionalizados” de la disciplina, provenientes del “conocimiento experto”, sino que debe dialogar también con las referencias icónicas de los estudiantes.

El peso de los intercambios verbales en el desarrollo de las sesiones hacen pensar en la importancia de una hábil gestión de los aspectos topogenéticos por parte de la docente, que debe ser capaz, en medio de una situación comunicacional viva e imprevisible, de recoger constantemente el feedback de las ideas planteadas por los participantes y plantear las preguntas clave para favorecer la comprensión y la interpretación en los alumnos y alumnas.

Limitaciones y nuevas perspectivas

Nuestro trabajo se ha centrado en la reflexión sobre la competencia comunicativa y el instrumento diseñado para su observación. Es evidente, sin embargo, que su uso y aplicación abarca muchos ámbitos de exploración, como son: los aspectos de la formación inicial o de la administración educativa y cómo inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa dentro del aula; los recursos humanos, materiales, tecnológica con los que contamos para desarrollarla y repensar, finalmente, el alfabeto propio en relación a la competencia comunicativa de cada disciplina del área de Educación Artística.

Referencias bibliográficas

- Allwright, R.L. & K.M. Bailey (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AQU (2009). Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a (consulta a: http://www.aqu.cat/doc/doc_29617381_1.pdf, darrera lectura el 26/11/2009).
- Bolívar, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza*. Granada: FORCE.
- Brousseau, G. (2007): Introducción al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal, Buenos Aires
- Calbó, M. et al. (2009): *Guia per a l'avaluació de les competències en el pràcticum dels estudis de Mestre/a –AQSUC, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*.
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A., Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, (12)1, 73-112.
- Esteve, O. (2006). "Instruments d'observació. Document intern. Projecte d'Aplicació de la Pràctica Reflexiva en la Formació permanent del professorat (Pla Marc de Formació 2005- 2010)" - Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Gardner, H. (2002) *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Paidós, Barcelona.
- Habermas, J. (1981) *The Theory of Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Juanola Terradellas, R.; Calbó Angrill, M., (2004) Calaf, R.; Fontal, O. (coords.). "Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos". en *Hacia modelos globales en educación artística*. Gijón: TREA.
- Juanola, R. (2011) "La investigación didáctica: hacia la interdisciplinariedad y la cooperación". *Eduatio SXXI*. Vol. 29, núm 1, pp. 233-262. Publicaciones de la Universidad Murcia , Murcia.
- LOE Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, Ministerio de Educación de España
- Macaya, A. (2010) "Arts Visuals i construcció del medi didactic". Actas del II Congreso Internacional de Didácticas. UdG Girona
- Mallart, J. (2000): "Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje". *Revista Española de Pedagogía*, n. 217, pp. 417-438.
- Nérici, Imídeo G. (1990): *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires,. Editoria edición 1990
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Graó.
- Sensevy G, Mercier A, Schubauer-Leoni M-L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 20.(3), 263-304.
- Sensevy, G. (2007). (Ed). *Un essai de caractérisation des pratiques d'enseignement et de détermination de leur efficacité. La Lecture et les Mathématiques au Cours Préparatoire (Première Primaire)*. Rapport de recherche PIREF.

Uljens, M. (1997): *School Didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychological Press.

Zabalza, M.A. (1990): "Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento". En Medina, A. y Sevillano, M.L. *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED, v. I, pp.54.

Zabalza, M. A. (1997): "El Prácticum en la formación de maestros." - Ponència presentada en el Congreso Conmemorativo de la Incorporación de los Estudios de Magisterio a la Universidad. Madrid.

