

Número 25  
2025  
25. zenbakia

# HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

Filología y Didáctica de la Lengua  
Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

SEPARATA

MARIONA MASGRAU-JUANOLA,  
CHRISTIAN ARENAS-DELGADO, KARO KUNDE,  
MUNTSÀ CALBÓ-ANGRILL, MARGARIDA FALGÀS ISERN

Análisis clínico de incidentes  
críticos: un dispositivo híbrido  
de investigación formativa

upna

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

---

## HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoko Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatearen aldizkaria

ISSN: 2386-9143 / 2025 / Número 25 Zenbakia

<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

---

### EQUIPO EDITORIAL / TALDE EDITORIALA / EDITORS

María Camino Bueno Alastuey, Orreaga Ibarra Murillo, Magdalena Romera Ciria

---

### CONSEJO EDITORIAL / ARGITALPEN KONTSEILUA / SCIENTIFIC COMMITTEE

Idoia Elola (Texas Tech University, AEB)

Irantzu Epelde Zendoia (CNRS, IKER, Baiona)

Maitena Etxebarria Arostegí (UPV/EHU)

Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá, España)

M<sup>a</sup> Dolores García Pastor (Universidad de Valencia, España)

Patricio Hernández Pérez (UPNA/NUP, España)

Jose Ignacio Hualde (Universidad de Illinois, USA)

Blanca Urgell (UPV/EHU, España)

Ana Armenta-Lamant (Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia)

---

---

### EDITA / ARGITARATZEN DU:

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa  
Sección de Comunicación (Publicaciones)  
Komunikazio Atala (Argitalpenak)  
Tel. 948 16 90 33  
[publicaciones@unavarra.es](mailto:publicaciones@unavarra.es)

### CORRESPONDENCIA / KORRESPONDENTZIA:

Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa  
Campus Arrosadia  
Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación  
31006 Pamplona-Iruña (Navarra)  
<http://revista-hsj-filologia.unavarra.es>

### FOTOCOMPOSICIÓN / FOTOKONPOSAKETA:

Pretexto



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Unported

---

# Índice / Aurkibidea

Construir la profesión desde la práctica:  
nuevos horizontes en la formación inicial docente

Lanbidea praktikaren bidez eraikitzea:  
aukera berriak irakasleen hasierako prestakuntzan

Building the teaching profession from practice:  
new horizons in initial teacher education

---

Introducción .....	7
Aida Sanahuja Ribés, Rosa Mateu Pérez, Lucía Sánchez-Tarazaña, Paola Ruiz-Bernardo <i>Prácticum en alternancia en la Universitat Jaume I: claves del modelo de formación inicial de docentes de infantil y primaria</i> .....	11
María Napal Fraile, Magdalena Romera Ciria, Maite López-Flamarique, M. Camino Bueno-Alastuey, Gabriel María Rubio <i>Hacia una formación integral, activa y reflexiva en las prácticas del profesorado</i> .....	37
Arantza Ozaeta, Olatz Aramendia <i>El prácticum como eje transformador: alternancia, reflexión y mentoría en la formación inicial del profesorado</i> .....	59
Anna Ginesta Fontserè, Rosa Colomina Álvarez, Teresa Mauri Majós, Javier Onrubia Goñi <i>Prácticas con sentido profesionalizador. Una propuesta basada en la re- flexión conjunta sobre situaciones de la práctica y la colaboración entre escuela y universidad</i> .....	77
Yolanda Muñoz Martínez, Nicolás Benesh Fernández-Miranda, Claudia Guiral Borrueal, Susana Domínguez Santos <i>El prácticum como territorio relacional: vínculos, agencia y crítica com- partida en la formación docente</i> .....	99

Mariona Masgrau-Juanola, Christian Arenas-Delgado, Karo Kunde, Muntsa Calbó-Angrill, Margarida Falgàs Isern <i>Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investi- gación formativa</i> .....	123
---	-----

#### **Estudios / Ikerketak**

---

Raquel Sanz-Moreno, Theodora Marin Ciocan <i>Estudio descriptivo de las creencias de los docentes de lenguas sobre la enseñanza de gramática</i> .....	149
---	-----

#### **Recensiones / Aipamenak**

---

Carmen Rodríguez Gonzalo (ed.), <i>Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües</i> [Marta Milian Gubern] .....	171
--	-----

# Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investigación formativa

Gertakari kritikoen analisi klinikoa: prestakuntza-ikerketako dispositibo hibrido bat

Clinical Analysis of Critical Incidents: A Hybrid Formative Research Model

Mariona Masgrau-Juanola

Universitat de Girona

[mariona.masgrau@udg.edu](mailto:mariona.masgrau@udg.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-0255-6286>

Muntsa Calbó-Angrill

Universitat de Girona

[montserrat.calbo@udg.edu](mailto:montserrat.calbo@udg.edu)

<https://orcid.org/0000-0003-1827-1186>

Christian Arenas-Delgado

Universitat de Girona

[chris.arenas@udg.edu](mailto:chris.arenas@udg.edu)

<https://orcid.org/0000-0001-5460-8538>

Margarida Falgàs Isern

Universitat de Girona

[margarida.falgas@udg.edu](mailto:margarida.falgas@udg.edu)

Karo Kunde

Universitat de Girona

[karolin.kunde@udg.edu](mailto:karolin.kunde@udg.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-1746-1079>

Recibido / Noiz jaso den: 24/10/2025

Aceptado / Noiz onartu den: 11/12/2025

## Resumen

La contribución propone un modelo aplicado de investigación formativa para el estudiantado del grado de Educación que permite reflexionar sobre la propia práctica docente y los gestos del profesor. Esta propuesta se basa en las metodologías clínicas de la didáctica y propone planificar intervenciones docentes, grabarlas con medios audiovisuales y seleccionar incidentes críticos relevantes para extraer de ellos ingenio didáctico. Se trata de un protocolo para potenciar la competencia investigadora de los futuros docentes, adaptable a proyectos de aprendizaje servicio, prácticums y trabajos de fin de grado. El artículo sintetiza la fundamentación teórica de la propuesta, la expone detalladamente y aporta ejemplos de uso en proyectos de tercer curso del grado en Educación Infantil y del doble grado en Educación Infantil y Primaria, que demuestran cómo vehicula la reflexión sobre la intervención docente.

## Palabras clave:

metodologías clínicas de la didáctica; aprendizaje servicio; práctica reflexiva; investigación formativa; incidentes críticos.

## Sumario

1. INTRODUCCIÓN: LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. 2. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA EDUCATIVA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. 2.1. La competencia investigadora. 2.2. Investigación formativa y aprendizaje servicio: simbiosis necesarias. 2.3. Metodologías clínicas: analizar y reflexionar sobre la intervención docente. 2.4. Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investigación formativa. 3. INVESTIGACIÓN FORMATIVA MEDIANTE PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSITAT DE GIRONA. 3.1. Organización de la iniciativa de investigación formativa. 3.2. Evaluación de la práctica de investigación formativa. 3.3. Criterios de selección y tratamiento de los incidentes críticos analizados en este estudio. 4. RESULTADOS Y EVALUACIÓN: ANÁLISIS CLÍNICO DE INCIDENTES CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y METANÁLISIS. 5. CONCLUSIONES. 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

**Laburpena.** Ekarpenak prestakuntza-ikerketako eredu aplikatu bat proposatzen du Hezkuntzako Graduoko ikasleentzat, irakaslanari eta irakaslearen keinuei buruz gogoeta egiteko aukera ematen duena. Ekarpen hori didaktikaren metodologia klinikoetan oinarritzen da, eta proposatzen du irakasleen esku-hartzeak planifikatzea, ikus-entzuzko baliabideekin grabatzea eta gertakari kritiko garrantzitsuak hautatzea, haietatik asmamen didaktikoa ateratzeko. Etorkizuneko irakasleen ikerketa-gaitasuna sustatzeko protokoloa da, ikas-kuntza zerbitzuko proiektuetara, practicumetara eta gradu-amaierako lanetara egokitu daitekeena. Artikuluak proposamenaren oinarri teorikoa laburbiltzen du, zehatz-mehatz azaltzen du, eta Haur Hezkuntzako graduoko hirugarren ikasmailako eta Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako gradu bikoitzeko proiektuetan erabiltzeko adibideak ematen ditu, irakasleen esku-hartzeari buruzko gogoeta nola bideratu erakusten dutenak.

**Gako hitzak:** didaktikaren metodologia klinikoak; ikaskuntza zerbitzua; gogoeta; prestakuntza-ikerketa; gertakari kritikoak.

**Abstract.** The contribution proposes a formative research model for undergraduate Teaching students that allows them to reflect on their own teaching practice and the gestures of the teacher. This model is based on clinical methodologies of didactics and proposes planning teaching interventions, recording them with audiovisual media, and selecting relevant critical incidents to extract pedagogical ingenuity from them. It is a proposal to enhance the research competence of future teachers, adaptable to service-learning projects, practicums, and end-of-degree projects. The article summarises the theoretical foundation of the proposal, presents it in detail, and provides usage examples in third-year projects of the Early Childhood Education degree and the double degree in Early Childhood and Primary Education, which demonstrate how they facilitate reflection on teaching intervention.

**Keywords:** clinical methodologies of didactics; service learning; reflective practice; formative research; critical incidents.

## 1. Introducción: la competencia investigadora en la formación inicial del profesorado

Uno de los cambios más significativos en el grado de Educación que se produjo con la entrada al Espacio Europeo de Educación Superior fue la introducción de las competencias investigadoras (Payà *et al.*, 2019; Ayuste *et al.*, 2022; Torres-Begines *et al.*, 2023); hasta entonces no se había objetivado la necesidad de promover el interés, el método y las metodologías de investigación educativa en la formación inicial del profesorado y se introducía puntualmente. Con este cambio, se hacía evidente la necesidad de que los futuros profesionales de la educación no se responsabilizaran solo de actualizar los contenidos, sino también de indagar sobre su transposición didáctica y sobre los valores y los dilemas éticos que vehiculan. Esto implica, por un lado, aprender a llevar a cabo indagaciones situadas en el aula, que permitan resolver retos y conflictos derivados de la práctica; y, por otro, analizar con rigor las buenas prácticas para objetivarlas y extrapolarlas, contribuyendo, así, a la transformación educativa.

La integración de las competencias de investigación en la formación inicial del profesorado conlleva concebir la práctica educativa, no como la meta, sino como un

punto de partida de saberes didácticos. Y este cambio de perspectiva no puede conseguirse solo con los trabajos de fin de grado, sino que debe introducirse de modo progresivo a lo largo del grado, mediante propuestas de investigación formativa.

## 2. La investigación formativa y la reflexión sobre la propia práctica educativa: fundamentación teórica

### 2.1. La competencia investigadora

La competencia investigadora en educación debe capacitar al profesorado para detectar problemas o retos a partir de contextos situados (el aula, la escuela, el barrio), buscar referentes teóricos y prácticos y, a partir de su hibridación, diseñar respuestas didácticas (sean estas situaciones de aprendizajes, materiales, cambios organizativos) implementarlas y evaluarlas. Según Payà *et al.* (2018), este proceso integra las siguientes competencias o habilidades:

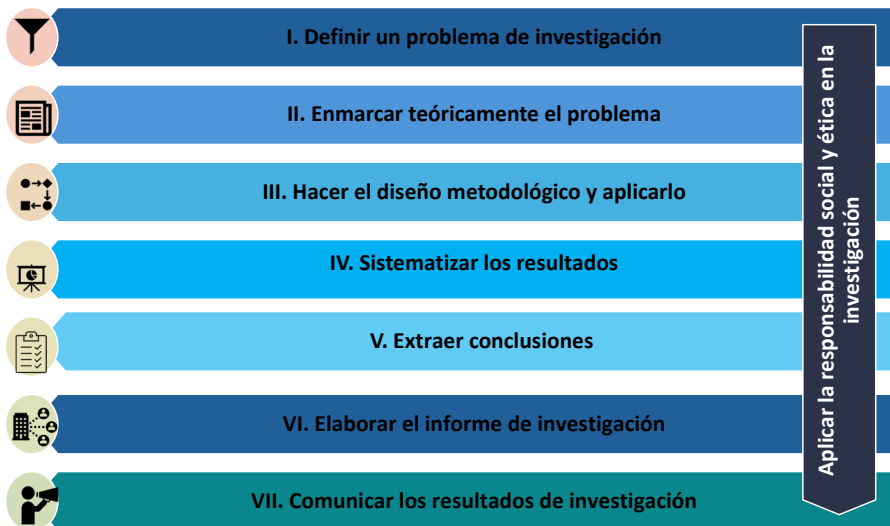


Figura 1. Competencias investigadoras básicas a partir de Payà *et al.* (2018)

Aunque el despliegue de estas competencias en el grado vehicula una invitación velada al estudiantado a proseguir con la formación de tercer ciclo, dando curso a las ideas que han surgido de trabajos de fin de grado (en adelante TFG) o de iniciativas de prácticum en trabajos de máster o en tesis doctorales, en la mayoría de casos se trata sobre todo de iniciativas de investigación formativa.

## 2.2. Investigación formativa y aprendizaje servicio: simbiosis necesarias

La investigación formativa –denominada también *enseñanza a través de la investigación o docencia investigadora* (Ayuste *et al.*, 2018)– es una metodología activa y participativa de docencia universitaria que propone aprender investigando; de este modo, los contenidos hibridan de forma significativa teoría y práctica y al mismo tiempo se adquieren competencias académicas y profesionales (Cortés-Nieto *et al.*, 2008) que garantizan el aprendizaje autónomo y continuado. Este enfoque implica, por tanto, confrontar al estudiantado con contextos reales que le exijan activar las competencias investigadoras y construir al mismo tiempo conocimientos significativos.

La introducción de competencias investigadoras en la formación inicial se ampara en los paradigmas de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1979), con todas sus derivadas actuales, y a menudo se equipara también a los ciclos iterativos de la práctica reflexiva (Schön, 1998; Perrenoud, 2004) o al aprendizaje a partir de la experiencia (Kolb, 1984), puesto que determinados tipos de investigación educativa implican objetivar la propia praxis, revisarla críticamente y extraer conocimiento de ella. Y este conocimiento teórico, a su vez, debe retornar a la práctica y ser reformulado nuevamente, en una dinámica iterativa y reflexiva continuada.



Figura 2. La competencia investigadora en analogía con el ciclo de aprendizaje a partir de la experiencia (Kolb, 1984).  
Elaboración propia.

En este sentido, Ayuste *et al.* (2022) describen dos propósitos de la promoción de la competencia investigadora en la formación de futuros maestros: (1) Introducir al estudiantado en las metodologías de investigación educativa (sobre todo a partir del TFG). (2) Promover la reflexión y la investigación de los y las docentes a partir de las experiencias derivadas de la práctica (en el ámbito de los prácticums o de proyectos de aprendizaje servicio).

Efectivamente, los TFG son el terreno ideal para potenciar la investigación formativa, pero es necesario introducir competencias investigadoras a lo largo del grado para que el estudiantado pueda integrarlas progresivamente y entender que el método científico tiene denominadores comunes y universales, y también unas concreciones peculiares en cada ámbito del saber; e ir familiarizándose con distintos métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos de investigación educativa, aprender a elegir cuál es el adecuado para cada problema o propósito, y reflexionar sobre los dilemas éticos de la investigación y su impacto social. Para ello, los prácticums y los proyectos de aprendizaje servicio, como el que presentamos a continuación, pueden ser útiles para introducir al estudiantado en la investigación y presentar las primeras opciones metodológicas.

El aprendizaje servicio es un enfoque pedagógico que propone vehicular unos aprendizajes mediante la realización de un servicio a la comunidad y su revisión crítica. De este modo, el docente aporta contextos de aprendizaje que combinan la participación y el compromiso y exigen la hibridación de la teoría y la práctica junto con la reflexión ética que conlleva el ejercicio profesional. El aprendizaje servicio brinda también múltiples problemas de investigación reales y contemporáneos que pueden ser un punto de partida para iniciativas de investigación formativa significativa. Por todo ello, puede considerarse una «metodología activa, participativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora» (Martínez-Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016, p. 3).

Según Payà *et al.* (2019), un proyecto de aprendizaje servicio posibilita el desarrollo de habilidades propias de la competencia investigadora, como son: el sentido de la curiosidad y la capacidad de observación de la realidad cambiante, la detección de problemas y la búsqueda de soluciones, la implicación y compromiso, la voluntad de innovación, las cuales derivan en el afianzamiento de la capacidad de análisis y síntesis de la información, su revisión y contraste.

### 2.3. Metodologías clínicas: analizar y reflexionar sobre la intervención docente

Una de las propuestas de investigación educativa que facilita generar conocimiento a partir de la práctica son las metodologías clínicas de la didáctica, desarrolladas fundamentalmente por la Université Genève, las cuales proponen analizar

las intervenciones docentes *a posteriori* (mediante grabaciones audiovisuales) y analizar los *gestos del profesor*; este es un concepto que incluye y pone en valor aquellas acciones y decisiones del docente durante la ejecución del juego didáctico. Los gestos del profesor conforman la transposición didáctica (Chevallard, 1998; Strømskag y Chevallard, 2024) final y determinan los procesos de aprendizaje.

Schneuwly *et al.* (2017, p. 4) distinguen los siguientes tipos:

1. Gestos relacionados con la temporalidad del objeto: memoria y anticipación didáctica.
2. Gestos de creación de dispositivos didácticos: formulación de tareas, soportes y formas de trabajo.
3. Gestos de regulación: reacción a lo imprevisto y superación de obstáculos que se encuentren en la construcción del objeto de conocimiento.
4. Gestos de institucionalización de los nuevos saberes: dinámicas de sistematización y conclusión, procesos compartidos de evaluación, etc.

Un concepto derivado es el de ingenio didáctico, entendido como la forma de proceder del maestro/a en la acción didáctica, las decisiones del enseñante en una determinada circunstancia o contexto y en relación con los objetos del saber y los alumnos. Rickenmann (2006, pp. 2-3) señala que la ingeniosidad se compone de saberes prácticos difusos, heterogéneos y de procedencia diversa, que es necesario analizar. Así pues, analizamos lo que sucede efectivamente en clase, los gestos del profesor *ad hoc* –los más premeditados y los más intuitivos– para hacer emerger y acumular ingenio didáctico; pero hace falta un dispositivo de análisis para poder profundizar en ellos, para revisarlos con perspectiva crítica: «Se trata así de un vaivén dialéctico entre los procesos de teorización, los procesos de ajuste metodológico y la evolución misma, histórico-culturalmente dinámica, de las realidades escolares estudiadas» (Rickenmann, 2013, p. 51).

Las metodologías clínicas de la didáctica se fundamentan en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2002), que proponen crear de modo premeditado las condiciones que incentiven la construcción de conocimientos, ya que algunos de ellos (como determinados conceptos matemáticos) ni se generan de forma esporádica ni tampoco se pueden transferir de modo unívoco de docente a discente. Se trata de una teoría constructivista piagetiana por la cual el alumnado aprende adaptándose a un medio que lo confronta a dificultades, contradicciones y desequilibrios, y le genera la necesidad de buscar nuevas respuestas. Y se fundamentan también en la teoría de la situación didáctica, la cual, según Sensevy (2007), se propone aportar una terminología que permita describir de forma sistémica los procesos de enseñanza-aprendizaje en las investigaciones empíricas. Sus conceptos provienen sobre todo de la didáctica de las matemáticas, pero genera también nuevos términos como el *medio didáctico*, el *contrato didáctico* y los conceptos de caracterización del juego: *mesogénesis*, *topogénesis*

y *cronogénesis*; y *definición*, *regulación*, *devolución* e *institucionalización*, los cuales recontextualiza en un marco general de las didácticas; así como otros más complejos y precisos, y más especializados (ver Masgrau-Juanola, 2011). Sensevy construye una metáfora muy sugerente de la actividad didáctica como un juego, que le permite resaltar sus aspectos afectivos, efectivos y pragmáticos y señala dos fases correlativas: la construcción del juego (la planificación de la situación de aprendizaje) y el hacer jugar el juego (la puesta en escena de la acción didáctica). Concebir la intervención didáctica como un juego permite comprender que el docente tiene siempre estrategias implícitas y explícitas, planificadas e improvisadas. Además, la progresión de la actividad exige la toma de decisiones continuadas: focalizar en una cuestión u otra, dar el turno de palabra a un/a alumno/a u otro/a, perseverar o cambiar de estrategia o metodología de enseñanza, etc. Esta concatenación de decisiones provoca una serie de reacciones en cadena que derivan hacia unos aprendizajes u otros.

A grandes rasgos, los estadios que proponen las metodologías clínicas en la investigación didáctica son los siguientes:

1. Planificación de la situación didáctica y de la investigación: (a) Análisis previo de las condiciones de enseñanza óptimas de un determinado objeto de saber. (b) Diseño de una situación didáctica. (c) Análisis apriorístico de la situación que detecte las variables de estudio, sobre todo en relación al comportamiento epistémico de los sujetos observados.
2. Experimentación de la situación didáctica: (a) Grabación audiovisual. (b) Transcripción, mediante los métodos de la sinopsis (Schneuwly *et al.*, 2017) o la transcripción íntegra.
3. Análisis: (a) Descripción de la estructura general de la actividad en fases y tareas de enseñanza-aprendizaje. (b) Identificación y codificación de los fenómenos didácticos, a partir de los observables (interacciones verbales, gestos del profesor, acciones sobre el medio). (c) Articulación de estos fenómenos en una descripción de los procesos didácticos mesogénéticos, topogénéticos y cronogénéticos y descripción de la evolución durante la actividad (Rickenmann, 2006).
4. Ampliación: (a) Entrevistas a los actores para invitarles a explicitar lo implícito, a «construir un análisis de tipo fenomenológico (la realidad tal como aparece en el actor), verbalizar y relatar la situación concreta efectivamente vivida» (Rickenmann, 2013). (b) Visionado de grabaciones en que el docente ve su intervención junto con el investigador (autoconfrontación) o con otro participante en la investigación (heteroconfrontación cruzada), y la argumenta y objetiva algunos elementos implícitos relativos a la planificación, a la gestión del grupo, etc.
5. Validación interna basada en un análisis *a posteriori* de los datos obtenidos. Elaboración de resultados y conclusiones (Rickenmann, 2013).

Estas propuestas metodológicas se adaptan a cada investigación, en función de sus características y objetivos y se integran en un dispositivo que facilite el proceso (ver, por ejemplo, Masgrau y Kunde, 2025). En este artículo, detallamos una propuesta de adaptación de las clínicas a la investigación formativa.

#### 2.4. Análisis clínico de incidentes críticos: un dispositivo híbrido de investigación formativa

El anterior protocolo se ha simplificado ostensiblemente para convertirlo en un dispositivo de investigación formativa válido para proyectos de aprendizaje servicio y para los prácticum y TFG mediante la inclusión del concepto *incidentes críticos*. Siguiendo a Monereo (2010), definimos los incidentes críticos como situaciones detonantes de aprendizaje, es decir, instancias que provocan procesos de razonamiento crítico por parte del alumnado y/o por parte del/de la docente y la búsqueda de respuestas o soluciones. Los incidentes críticos son a menudo de carácter dialógico: siguiendo las teorías de Habermas, la acción comunicativa es el *a priori* pragmático mediante el cual se asimilan, no tan solo información o procedimientos, sino también normas sociales, principios morales y representaciones simbólicas sobre el mundo y su sentido (Habermas, 2011; Boladeras, 2025, p. 9). Así pues, según el filósofo, la razón se vehicula mediante el discurso y la mediación dialógica entre sujetos; esta es una concepción de la construcción de conocimiento que se hace muy evidente en los procesos educativos: mediante la conversación, el alumnado es capaz de poner en juego distintos aprendizajes, procedimientos y valores aprovechando el espacio, los materiales y el tiempo que tiene a su disposición.

Pero el flujo del diálogo en un aula es muy rico y denso, incluso en aquellas sesiones en que el alumnado no ha estado muy participativo; surgen, además, diálogos sincrónicos y paralelos entre docente-discente y entre discentes. En la gestión *ad hoc*, es imposible atender todas estas interacciones, y en la investigación formativa tampoco es posible analizarlas todas *a posteriori*, pero se pueden seleccionar algunos incidentes críticos trascendentes que inciten la reflexión y la transformación de la práctica docente.

A pesar de que a menudo se analizan incidentes críticos dialógicos, es interesante analizar también expresiones, reacciones y movimientos corporales. Partimos de la base de que todo lo que pasa en un aula es interesante, incluso las aportaciones que pueden resultar disruptivas e inesperadas. ¿Qué ha suscitado un silencio? ¿Qué ha hecho que un/a alumno/a no se sintiera interpelado/a? ¿Qué ha hecho que el/la alumno/a escogiera un material u otro? ¿Por qué ha sentido la necesidad de explicar su creación o no lo ha querido hacer? ¿Qué ha generado una deserción del medio de aprendizaje, una conducta muy común en las aulas de infantil?

En cuanto a los incidentes críticos dialógicos, no solo se focaliza en la argumentación sino también en la gestión de la conversación: ¿Cómo y a quién se da el turno de palabra? ¿Se persevera o se cambia de interlocutor o de estrategia de enseñanza, etc.?

La selección de los incidentes críticos, en el marco de la formación inicial del profesorado, se hace en función de los objetivos didácticos de la intervención y de los objetivos de la investigación (el cual es, como anticipábamos, ganar ingenio didáctico).

Los conceptos de las metodologías clínicas pueden ayudar a escrutar la grabación audiovisual, ya que invitan al estudiante a replantearse sus gestos; por ejemplo, cómo ha gestionado el tiempo y cómo este factor ha determinado los aprendizajes en juego. Pero damos también lugar a escoger incidentes críticos de modo intuitivo: pedimos al alumnado que trate de volver a aquellos momentos de la sesión que han sido de alto voltaje, que han sido intensos porque han percibido de algún modo que el alumnado estaba dando una gran devolución o bien porque había una gran distancia entre lo que el estudiante en posición de docente había previsto y lo que estaba sucediendo.

A continuación, presentamos una selección de los conceptos que nos parecen más útiles como bisturíes de disección de la acción docente en la formación inicial.

**Tabla 1.** Selección de conceptos para el análisis clínico de incidentes críticos. Elaboración propia.

Concepto	Definición para investigación formativa
Definición	Las orientaciones iniciales que da el docente para concretar el medio didáctico: las reglas constitutivas del juego didáctico, las pautas que guiarán la interacción entre maestro/a ↔ alumnado ↔ saberes. La definición es imprescindible para iniciar el juego didáctico (o para cambiar de juego).
Devolución	Espacio (metafórico, conceptual) entre las estrategias didácticas del docente y los saberes previos del alumnado que debe salvarse mediante la implicación y el compromiso de estos últimos. Implica un traspaso de responsabilidad del/de la maestro/a al/a la alumno/a, que a menudo tiene lugar de modo tácito o implícito y se trata sin duda de un requisito nuclear del aprendizaje. <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Consiste en movilizar al alumnado, emplazarlo en una situación didáctica que no pueda resolver por caminos conocidos y hacerle sentir responsable de encontrar soluciones. Brousseau (2003) hace hincapié en la paradoja de la devolución en las situaciones didácticas: el docente, cuanto más precisa lo que quiere obtener de su alumnado, más se arriesga a configurar un medio didáctico poco apropiado para obtener y constatar los aprendizajes que persigue. Así pues, el análisis de la devolución se ocupa de los gestos del profesor que persiguen la implicación activa y reflexiva del alumnado.

Concepto	Definición para investigación formativa
<b>Reticencia</b>	Los saberes, procedimientos y valores que el docente decide no exponer de modo explícito ni unívoco, para que los formule el alumnado con sus propias palabras a lo largo o al final de una actividad. Se trata, pues, de un entramado de estímulos, contextos y enseñanzas implícitas. La reticencia parte de la base de que todo lo que pueda explicar el alumnado es mejor que no lo anticipe el docente.
<b>Regulación</b>	Conjunto de intervenciones del/de la maestro/a de observación, reorientación y ajuste de la actividad del alumnado, en función de los objetivos didácticos: tienen el objetivo de guiar los comportamientos del alumnado para que definan estrategias ganadoras en el juego didáctico (Sensevy, 2007, p. 19), sin anular la devolución.
<b>Institucionalización</b>	Procesos de validación de las respuestas del alumnado por parte del/de la docente, el ajuste a los saberes reconocidos. A menudo consiste en la sistematización que realiza el/la maestro/a de los aprendizajes, para asegurar un denominador común en los saberes aprendidos por parte del alumnado con las concepciones del/de la docente (que actúa como representante de los saberes de referencia legitimados en el juego didáctico). <sup>2</sup>
<b>(Re)creación del medio didáctico (o procesos mesogénéticos)</b>	La creación y evolución de contextos educativos que propicien aprendizajes, es decir, el conjunto de recursos y mecanismos que despliega el/la docente para potenciar la actividad cognitiva del alumnado: estímulos, materiales, tareas, consignas, conexiones y analogías con actividades anteriores, ejemplos, etc. Así pues, incluye elementos tangibles e intangibles.
<b>Gestión del tiempo (o procesos cronogénéticos)</b>	La gestión del tiempo didáctico, entendiendo que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es una progresión; y descripción de la evolución durante la actividad (Rickenmann, 2006). Así pues, incluye elementos de análisis muy distintos, como la duración de la sesión o actividad, el momento del día (o del curso) en que se ha llevado a cabo, el tiempo que se da a cada fase de una actividad o el rato que se dedica a cada turno de intervención del alumnado y sus efectos en los procesos de aprendizaje.
<b>Roles (o procesos topogénéticos)</b>	Los posicionamientos de docentes y alumnado en el juego didáctico (Rickenmann, 2006, p. 5): cómo se sitúan maestros/as y alumnos/as en relación a los saberes (quién explica, pregunta, válida, investiga) y cómo se van modificando estas posturas mediante las interacciones (verbales y corporales) que se establecen entre ellos. Estas posiciones y responsabilidades cambian continuamente a lo largo de la actividad, son compartidas por todos los actores (docentes y discentes) y también se redistribuyen.

<sup>2</sup> Brousseau remarca la importancia del proceso de institucionalización, por el que los aprendizajes movilizados en una actividad concreta deben elevarse a categoría, para que el alumnado se pueda servir de ello en otras situaciones no didácticas (Brousseau, 2003, p. 4). Otros autores, en cambio, consideran que para que la institucionalización sea efectiva, la debe asumir cada alumno (Dolz y Schneuwly, 2006).

Con todo lo expuesto anteriormente, se propone el análisis clínico de incidentes críticos del aula como una metodología de investigación formativa apta para el estudiantado de Educación. El protocolo para llevarlo a cabo se sistematiza del siguiente modo para que sea integrable a proyectos de aprendizaje servicio, prácticums y TFG.



Figura 3. Metodología de análisis clínico de incidentes críticos para la investigación formativa en Educación. Elaboración propia.

### 3. Investigación formativa mediante proyectos de aprendizaje servicio en la Universitat de Girona

#### 3.1. Organización de la iniciativa de investigación formativa

La propuesta metodológica expuesta en el apartado anterior nació en el contexto de la investigación doctoral de Masgrau-Juanola (2011), dirigida por Calbó-Angrill. En los años sucesivos se adaptó a los prácticums y TFG, y a partir del curso 2011-2012 se integró en la asignatura Aprendizaje de lenguas y lectoescritura 2 de la Universitat de Girona, de tercero de Educación Infantil y del doble grado de Educación Infantil y Primaria.

Esta asignatura de 11 créditos ECTS es anual y tiene tres bloques temáticos: la educación plurilingüe y la adquisición de una L2 vehicular; la alfabetización emergente; y la mediación literaria. Ya desde sus inicios, se hizo evidente que el estudiantado debía contrastar la investigación puntera sobre plurilingüismo que se abordaba en clase con la realidad de las aulas de su contexto, algunas de las cuales se componen de hasta de un 98% de alumnado con lenguas familiares distintas a la lengua vehicular de la escuela, hecho que exige desplegar estrategias de didáctica de la lengua complejas. El aprendizaje servicio nos pareció una metodología docente activa que permitiría entrar en estas aulas de modo participativo y comprometido. Por ello, se buscaron escuelas con elevados porcentajes de diversidad lingüística y cultural que estuvieran dispuestas a acoger la visita y las intervenciones didácticas del estudiantado del grado de Educación.

En este artículo, se analizan una selección de las contribuciones del estudiantado del curso académico 2022-2023, en el cual participaron estudiantes del grado de Educación Infantil (n=80) y doble titulación de Educación Infantil y Primaria (n=55).

Respecto a los centros educativos, a principios de cada curso se invita a escuelas ubicadas en Girona o municipios próximos a la sede universitaria (Salt y Banyoles) a colaborar con el proyecto. Teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de la asignatura, se eligen centros públicos con un alto porcentaje de alumnado con una L1 distinta a la lengua vehicular de la escuela, que oscila entre el 35% y el 98%. La mayoría de estas escuelas cuenta con docentes referentes en didáctica de la lengua y la literatura, o con proyectos específicos centrados en el aprendizaje de la lengua oral.

Se solicita a los centros participantes que abran sus aulas al estudiantado en un mínimo de dos ocasiones: la primera, para que los estudiantes puedan observar una sesión de aula, la organización del espacio, los materiales utilizados, las metodologías implementadas y la diversidad lingüística del alumnado; la segunda, para que lleven a cabo su intervención didáctica. Esta colaboración se enmarca dentro del convenio del prácticum con las escuelas, y el estudiantado debe acogerse a los mismos protocolos de tratamiento de la imagen y anonimización de los datos recogidos. Hay una tercera interacción, virtual, mediante la cual el estudiantado diseña una propuesta didáctica de alfabetización inicial a medida del grupo-clase y la hace llegar a la escuela de referencia. Esta propuesta, sin embargo, no se aplica por problemas de calendario de ambas instituciones educativas.

A lo largo del curso, en el aula universitaria, el estudiantado adquiere los contenidos propios de la asignatura (plurilingüismo, mediación literaria y alfabetización inicial) mediante distintas metodologías. Se introduce también la investigación formativa y el análisis clínico de incidentes críticos mediante una

selección bibliográfica adecuada (Rickenmann, 2013, 2019), y sesiones de aula expositivas en la que se destilan los conceptos de análisis y se analizan conjuntamente casos proporcionados por las docentes universitarias. En grupos de 3-5 personas, se les asigna un grupo-clase de Educación Infantil que será el receptor de las propuestas didácticas que elaborarán como actividades de evaluación de la asignatura: en primera instancia, deberán visitar esta escuela y aula, asistir a una sesión y entrevistar al/a la maestro/a.

A partir de aquí, elaborarán para ellos distintas actividades o proyectos, las cuales, hasta hace cuatro años, consistían en diseñar, aplicar y evaluar una actividad de conversación para la adquisición de la lengua vehicular, una actividad de mediación literaria y un proyecto o situación de aprendizaje de alfabetización inicial. Actualmente, se han aunado las dos primeras tareas en una sola intervención de lectura dialógica (Chambers, 2017) que consiste en explicar una narración literaria con todos los recursos necesarios para que sea comprensible para el alumnado que está aprendiendo la L2 vehicular de la escuela y ayudarlos a profundizar en la comprensión mediante la conversación y la interpretación compartida de la obra. Aunque se rehúye una concepción utilitaria de la literatura y se insiste en que una narración (fábula, cuento popular o de autor, álbum ilustrado) no es solo vehículo de aprendizajes lingüísticos o un modo de introducir un determinado tema, sino que es un contenido primordial *per se*, consideramos que los aprendizajes lingüísticos deben ser inherentes a todas y cada una de las dinámicas del aula. También diseñan un proyecto o situación de aprendizaje de alfabetización emergente, la cual puede ponerse en práctica de modo optativo y en función de la predisposición de la escuela y el grupo-clase receptor, puesto que coincide con el fin de curso.

La actividad de lectura dialógica, que se lleva a cabo en una sola sesión, es el objeto de la investigación formativa. Por ello, se pide al estudiantado que diseñe con rigor la actividad y la comparta con la maestra tutora de la escuela y con la profesora universitaria; se lleva a la práctica, se graba (siguiendo los protocolos de preservación de la identidad que rigen también los prácticum del grado) y se analiza según la metodología expuesta en el apartado anterior (figura 4). Teniendo en cuenta los contenidos y procedimientos del curso, se pide al estudiantado que aporte de seis a diez incidentes críticos que le permitan reflexionar en grupo sobre cómo han contribuido a que el alumnado de infantil adquiera la lengua vehicular y en cómo han mediado para que comprendan mejor la narración y adquieran competencias literarias. Todo ello forma parte de la memoria final de la intervención, que incluye un marco teórico, la grabación audiovisual, un dispositivo metodológico que los grupos de estudiantes diseñan libremente con la transcripción y análisis de incidentes críticos y unas conclusiones propositivas, que deben ayudar a convertir la experiencia situada en ingenio didáctico.

### 3.2. Evaluación de la práctica de investigación formativa

La práctica de investigación formativa se evalúa mediante una rúbrica orientada cuantitativamente que incluye también una sección de reflexiones cualitativas (y mediante la corrección exhaustiva y anotada de la memoria final).

Los ítems estándares de la rúbrica incluyen la revisión bibliográfica (sobre mediación lectora y adquisición de una L2), el diseño y planificación de la actividad de mediación lectora, el análisis macro y micro de su puesta en escena y la formalidad académica de la memoria (corrección de estilo y ortotipográfica, citas bibliográficas pertinentes en las distintas secciones y bibliografía final completa). En el ítem de análisis macro y micro se valoran los siguientes aspectos:

- Documentación: la capacidad de hacer una relación completa de lo sucedido en el aula teniendo en cuenta los objetivos didácticos y la planificación inicial (análisis macro). La capacidad de seleccionar y transcribir con rigor incidentes críticos relevantes y aportar, si hace falta, información visual o contextual (tangibles o intangibles) relevante (análisis micro).
- Reflexión prospectiva: la capacidad de relacionar el incidente crítico con los contenidos del curso. El uso de los términos propios de la metodología clínica para profundizar en el análisis, así como el grado de apropiación de la didáctica de la lengua y la literatura, y la adecuación de los contenidos de la asignatura con el grado de adquisición de las competencias lingüísticas del alumnado.
- Conclusión propositiva: la habilidad de destilar ingenio didáctico del análisis macro y micro y trazar propuestas o directrices argumentadas para futuras intervenciones.

En el apartado de comentarios cualitativos, el profesorado de la asignatura, si hace falta, apunta otras opciones de análisis que hubieran podido tenerse en cuenta, se incide en las oportunidades no aprovechadas, en aras de que el estudiantado vea el potencial de las metodologías clínicas para la investigación educativa y la tenga en cuenta en futuras materias (como el prácticum y el TFG) y en su práctica profesional.

### 3.3. Criterios de selección y tratamiento de los incidentes críticos analizados en este estudio

En el presente apartado, reportamos los criterios de selección de los incidentes críticos y su tratamiento en el marco de esta investigación.

A partir de las memorias finales elaboradas por los grupos de estudiantes de Aprenentatge de Llengües i Lectoescriptura-2 del curso 2022-2023, se han elegido los incidentes críticos representativos y significativos por su resonancia con los contenidos del curso, por su capacidad de interpelar al estudiantado (por su complejidad o por la desorientación que les pueden suscitar): estos aspectos del juego son los que exigen generar ingenio didáctico. Así pues, los incidentes críticos se han seleccionado teniendo en cuenta su afinidad con los contenidos del curso y su impacto en el estudiantado.

De cada incidente crítico escogido, se detalla el contexto de la actividad y sus objetivos educativos, para que sea comprensible; la transcripción y reflexión que ha hecho de él el grupo de estudiantes que lo protagonizó y lo eligió; y su metanálisis por parte de los investigadores, en función del grado de devolución que son capaces de extraer los estudiantes de esta práctica, es decir, se trata de objetivar la eficacia de las metodologías clínicas para ayudar a construir aprendizaje a través del examen sistemático de la propia intervención.

Las transcripciones y análisis de los estudiantes se han traducido del catalán (lengua original de la memoria final) al castellano por los autores de este artículo. Se ha respetado el diseño original del dispositivo de análisis elaborado por cada grupo, puesto que se les otorgó libertad para adaptar las metodologías clínicas según su propio criterio.

#### 4. Resultados y evaluación: análisis clínico de incidentes críticos en la formación inicial del profesorado y metanálisis

En este apartado, traemos a colación tres incidentes críticos elegidos y analizados por el estudiantado afines a los contenidos del curso. Su metanálisis revela un impacto destacable en la construcción de ingenio didáctico, incluso cuando el análisis es parcial o se escapan del foco del estudiantado aspectos de la acción didáctica que también hubieran podido ser objeto de reflexiones interesantes.

##### ■ Incidente crítico 1

- Grupo universitario: 5 estudiantes de tercer curso de doble titulación de Educación Infantil y Primaria
- Grupo-clase de infantil: clase de I5 de la Escuela El Pla (Salt)
- Objetivo de la intervención didáctica: Profundizar en el álbum *Julia y la casa de las criaturas perdidas*, de Ben Hatke (Astronave, 2014) mediante la lectura dialógica; avanzar en el aprendizaje de la L2 vehicular.

Transcripción	<p>Estudiante: ¿Por qué cree que Julia fue al taller? Alumno 1: Porque la estaban molestando. Estudiante: Porque le estaban molestando, muy bien. ¿Por qué más? Alumno 2: Porque estaba triste. Estudiante: ¿Por qué estaba triste? Alumno 3: Porque le estaban <i>rotiendo</i> la casa. Estudiante: Porque le estaban rompiendo la casa. Alumno 4: Porque hay un pedazo roto de la casa. Estudiante: Es verdad.</p>
Marco teórico	<p>Durante la narración de cuentos, se pueden realizar incisiones para comprobar predicciones, relacionar nueva información con conocimientos previos, realizar conexiones intertextuales y comentar aspectos diversos, entre otros. En este caso, utilizamos la pregunta para que los niños puedan realizar una comprensión interpretativa.</p> <p>Según Choate y Rakes, en «Structured Listening Activity», hay una serie de fases que permiten realizar una sesión de escucha estructurada. Dentro de la tercera fase, llamada lectura en voz alta, se mencionan las claves predictivas, es decir, preguntas que permiten mantener la atención de los niños y niñas y su participación. En este caso, se plantean una serie de cuestiones interpretativas para hacer pensar a los alumnos y alumnas y, así, proporcionar claves de atención. Los niños deben empatizar con Julia y justificar por qué se puede haber molestado, a partir del contexto del cuento.</p> <p>La riqueza de este fragmento permite analizarlo en relación con la lengua. El niño dice <i>rotiendo la casa</i> en vez de <i>rompiendo la casa</i> y nosotros, como guías, lo corregimos de forma implícita. Las correcciones implícitas permiten comparar la expresión del niño con la de la docente, así como analizar su discrepancia (Sánchez-Cano, 2009). Sin embargo, según el nivel de desarrollo del alumno/a, es necesario hacer un inciso en la palabra que se quiere corregir, ya que muchas veces los niños no perciben esta corrección implícita y, por tanto, a veces es necesario hacer una corrección explícita.</p>
Análisis	<p>El instrumento de análisis de este fragmento es la institucionalización. Con esta pregunta, se pretende comprobar si los niños han estado atentos a la lectura y si saben responderla para asegurarnos de que han comprendido por qué Julia se va a su habitación. A partir de una pregunta inicial, se van reconduciendo las respuestas para seguir formulando preguntas que nos lleven a la respuesta buscada: Julia se enfada porque le han destrozado la casa. De este modo, podemos dar un cierre a esta parte de la historia y podemos continuar con la narración, la cual tendrá más sentido si les hacemos conocedores de la situación en la que se encuentra Julia y cómo se siente.</p> <p>Sin embargo, para analizar este fragmento utilizamos los procesos topogénéticos. En este caso, se fomenta la participación de los niños y niñas a través de la interlocución con la docente. Las respuestas de los niños son las que conducen a que la docente haga otra pregunta para llegar a una respuesta final y así dejar que el niño tenga el control sobre su propio conocimiento.</p>

Observamos que este grupo de estudiantes tiene claro que el análisis de la investigación empírica exige una confrontación con un marco teórico y estructuran su dispositivo evidenciando este proceso. En este caso, recuperan conceptos de la didáctica de la lengua y la literatura, como la escucha estructurada y las estrategias de intervención lingüística en la conversación. Su análisis evidencia una planificación minuciosa de la actividad y una anticipación de las respuestas esperables, aunque no se entra a evaluar el grado de devolución de las preguntas planteadas (que son mayoritariamente cerradas y las respuestas se validan (institucionalizan), por tanto, ágilmente). Los procesos topogénéticos les llevan a valorar positivamente el hecho de que los estudiantes participen y ponen de relieve también que sus correcciones lingüísticas no se convierten en el foco de la devolución. El análisis se hace con rigor y hace emerger reflexiones interesantes, aunque faltaría más perspectiva crítica sobre los propios gestos del estudiante-maestro para descubrir la necesidad de dejar que el alumnado de infantil haga aportaciones más genuinas, a partir de sus propias experiencias y observaciones, sin miedo a perder el hilo de la interpretación docente.

#### ■ Incidente crítico 2

- Grupo universitario: 5 estudiantes de tercer curso de doble titulación de Educación Infantil y Primaria,
- Grupo-clase de infantil: clase de I3 de la Escuela Montfalgars (Girona)
- Objetivo de la intervención didáctica: Profundizar en el álbum *Diez deditos*, de Mem Fox y Helen Oxenbury (Kalandraka, 2018) mediante la lectura dialógica; avanzar en el aprendizaje de la L2 vehicular.

##### Incidente crítico

Estudiante (mirando las ilustraciones del cuento): ¡Mirad! ¿Qué hacen estos dos niños de aquí?  
Niño 4: ¡Pelear!

Estudiante: ¡No! Fijaos bien: están sonriendo... ¡Están jugando con la bufanda!

#### Metodologías clínicas: Instrumentos para el análisis

Definición	Durante la lectura del cuento, se fomentó la escucha activa, así como la participación activa en los momentos que lo marcábamos.
Regulación	En este caso, ante la pregunta hecha por una de las estudiantes, el niño respondió con un comentario alarmante, ya que confundió un juego con una pelea. Es así como, rápidamente, el estudiante comentó que si se fijaba en el dibujo de forma esmerada, podría ver que los dos niños estaban sonriendo y que, por tanto, no se trataba de una pelea.
Devolución	Después de la explicación dada, el estudiante repitió la pregunta y, esta vez, los niños expresaron que era un juego.
Institucionalización	Fue curioso observar cómo, unas páginas más tarde, en una de las ilustraciones volvía a salir una imagen de dos niños jugando, pero esta vez todos los niños no dudaron en decir que estaban jugando y, además, uno de ellos comentó en voz alta que los niños del dibujo estaban felices.

Como vemos, este grupo de estudiantes transcribe el incidente crítico de modo muy acotado, aunque en el análisis reporta incidentes previos y posteriores. El análisis se hace mediante una tabla en que se prioriza el concepto clínico, que suscita su reflexión: se reporta vagamente un incidente crítico relativo a la definición (una invitación a escuchar y participar durante la narración), puesto que es necesario para entender que se hicieron preguntas al alumnado sobre la ilustración *in media res*. La regulación se confunde con la corrección: la estudiante considera *alarmante* la respuesta de un alumno, y reinterpreta la ilustración de inmediato, sin dar lugar a otras respuestas o a considerar que puede tratarse de un toma y daca entre niños sin consecuencias conflictivas; da lugar, por tanto, a muy poca devolución por parte del alumnado. La reflexión derivada del concepto de *devolución* señalaría, en realidad, un incidente crítico posterior que posiblemente también fue poco exigente (el alumno repitió la respuesta propuesta por el estudiante); la institucionalización nos da noticia de un nuevo incidente crítico posterior en que el docente hace una pregunta sobre la ilustración del álbum que exige una respuesta similar y el alumno da la respuesta requerida. Se evidencia, pues, la dificultad de utilizar la terminología clínica con precisión, aunque su uso conlleva una reflexión sobre la concatenación de respuestas que ofrece el grupo a partir del gesto del profesor de no institucionalizar su primera respuesta (-¡Pelaar!).

Para el docente universitario, es interesante observar cómo los estudiantes, en sus primeras intervenciones docentes en contextos de lectura dialógica, tratan de controlar la interpretación final, tienden a considerar que hay una única interpretación posible y pertinente.

### ■ Incidente crítico 3

- Grupo universitario: 3 estudiantes de tercer curso de doble titulación de Educación Infantil
- Grupo-clase de infantil: clase de I4 de la Escuela La Draça (Banyoles)
- Objetivo de la intervención didáctica: Profundizar en el álbum *El Regalo*, de Gabriela Keselman (Kókinos, 2019) mediante la lectura dialógica; avanzar en el aprendizaje de la L2 vehicular.

#### Transcripción

Antes de terminar el cuento, un niño mencionó que Miguel desea como posible regalo un beso.

Estudiante: ¡Los señores buenos padres ya no sabían qué más hacer! No encontraban el regalo para su hijo Miguel. La verdad es que estaban hechos un lío. Debía ser algo fuerte, gordo, suave, calentito, que le hiciera volar y que le hiciera reír mucho. ¿Dónde podían conseguir un regalo tan especial?

Niño 4: ¡Dándole un beso!

### Análisis

En el momento en que el niño dice «¡Dándole un beso!», no se le da importancia y seguimos leyendo la historia, no le contestamos y su respuesta no queda atendida, aunque, realmente, la respuesta era muy buena. El niño demuestra que está escuchando el cuento y que un beso se ajusta bastante al regalo que queremos que proponga el alumnado, puesto no es un regalo material, y puede encajar con los adjetivos que ha sugerido Miguel. En este caso, pues, deberíamos haber dado respuesta al comentario del niño para reconocerle que lo que ha dicho está bien y que no tenga la sensación de que le hemos ignorado.

Este grupo aprovecha la oportunidad de grabarse y analizarse *a posteriori* para dar valor a una aportación de un alumno que consideraron errónea *ad hoc*. El álbum que abordaron, *El regalo*, explica la peripecia de unos padres que tratan de descubrir qué quiere su hijo como regalo de cumpleaños a partir de las distintas pistas que les va dando. Los padres van pensando opciones materiales, pero en realidad el niño pide un abrazo. Es por eso que la hipótesis que hace un niño (el protagonista quiere un beso) es adecuada y demuestra que el alumno está entendiendo la moral de la historia. El grupo de estudiantes, por tanto, descubre en el análisis que sus gestos consiguen una respuesta de alta devolución, aunque no sea la esperada. El incidente crítico, por tanto, está bien seleccionado y la reflexión derivada es interesante, aunque veamos que el grupo de estudiantes no utiliza ninguno de los conceptos clínicos. El dispositivo metodológico es también sencillo, puesto que solo incluye una transcripción y una reflexión genérica. A pesar de ello, este grupo de estudiantes destila una reflexión de relieve para su ingenio didáctico: la conversación con niños y niñas es muy dinámica e interactiva y a menudo no hay tiempo para atender todas las contribuciones; además, en lectura dialógica no hay una sola respuesta correcta: las distintas interpretaciones de una obra van desvelando matices que llevan a comprenderla con más profundidad.

Los tres incidentes críticos muestran que el estudiantado moviliza, con distintos niveles de apropiación, los conceptos de investigación formativa y de las metodologías clínicas en sus primeras intervenciones.

En el primer incidente, identifican momentos significativos y extraen de él conclusiones coherentes, en una dinámica propia de la investigación formativa según la descripción de Payà *et al.* (2018), aunque sin la perspectiva crítica necesaria para valorar cómo sus propios gestos condicionan la devolución del alumnado. Esta dificultad, propia de la iniciación a la investigación, puede atribuirse a una falta de profundidad en el análisis pero también a la complejidad de comunicar resultados con rigor académico. Se observa un uso incipiente del análisis dialógico: los grupos identifican respuestas relevantes, pero tienden a cerrar rápidamente la interpretación, lo que reduce la devolución y evidencia la sobrerregu-

lación propia de docentes noveles. La combinación de práctica docente e investigación formativa (en el marco de la investigación-acción) permite al estudiantado desarrollar competencias profesionales y académicas (Cortés-Nieto, 2008) y seleccionar los gestos del profesor relevantes con mayor potencial, hayan surgido estos de modo planificado o intuitivo. Precisamente estos gestos espontáneos, como la gestión de la intervención del alumnado en el primer incidente, activan el ingenio didáctico y revelan la complejidad del diálogo en el aula.

En el segundo incidente, se aprecia una lectura un tanto rígida de los conceptos clínicos, al asumir que toda situación debe incluir definición, regulación, devolución e institucionalización. Esta concepción condiciona el análisis posterior y refuerza la necesidad de asegurar una progresión coherente en la adquisición de las competencias investigadoras.

El tercer incidente evidencia el valor del análisis *a posteriori*: la revisión de la grabación permite reconocer la calidad interpretativa de la respuesta del niño y objetivar elementos que pasaron desapercibidos *ad hoc*, tal como señala Rickenmann (2013).

En conjunto, los incidentes muestran apropiaciones desiguales de los conceptos clínicos, pero confirman que el dispositivo favorece la reflexión situada y acerca al estudiantado a generar un conocimiento derivado de la práctica que deberá reelaborar a lo largo de su trayectoria profesional. Las metodologías clínicas proporcionan un repertorio de herramientas analíticas que facilitan este proceso continuo de reflexión sobre las propias decisiones en el juego didáctico.

Esta propuesta metodológica de investigación formativa se ha revisado anualmente y se ha ido ajustando hasta llegar al dispositivo que presentamos en este artículo: han contribuido a ello todas las autoras del artículo, pero se han introducido también las propuestas de las tutoras de las escuelas y las aulas donde llevamos a cabo los proyectos, puesto que el proyecto de aprendizaje servicio tiene también el objetivo de ir ajustando la educación universitaria a los retos contemporáneos de las escuelas y garantizar, así, que los fundamentos teóricos encuentren contextos prácticos para ser revisados críticamente.

## 5. Conclusiones

Esta contribución nos ha llevado a reflexionar sobre la integración de las metodologías clínicas como estrategia de reflexión sobre la acción docente en proyectos de aprendizaje servicio. Se trata de una iniciativa de investigación formativa que cumplirá catorce años este curso (y es posible que perdure unos años más, hasta la extinción de esta materia con la entrada en vigor de los nuevos grados de Educación). Durante todo este tiempo hemos hecho evolucionar la propuesta de distintos modos: hemos sintetizado los conceptos clínicos, de modo

cada vez más comprensible para el estudiantado de tercer curso de Educación Infantil y doble titulación de Infantil y Primaria. Hemos reformulado las colaboraciones con las escuelas de nuestro contexto desde los paradigmas del aprendizaje servicio y hemos explicitado esta perspectiva educativa en las aulas universitarias, con el fin de que los maestros en formación en un futuro sean capaces de diseñar también proyectos de aprendizaje con una dimensión ética y solidaria. Hemos integrado el concepto de incidente crítico como un modo de entender que hay algunos pasajes de la acción didáctica que merecen una reflexión *a posteriori*, puesto que pueden movilizar ingenio didáctico. Y hemos concebido la propuesta como una metodología de investigación formativa extrapolable a otros proyectos de aprendizaje servicio, prácticums o trabajos de fin de grado (del grado de Educación pero posiblemente también de otros grados).

Hemos integrado también los nuevos dispositivos electrónicos y digitales, algunos de los cuales han facilitado enormemente esta iniciativa. Hoy día, el estudiantado puede grabar fácilmente su intervención con sus móviles, consiguiendo una calidad de sonido más que aceptable para el análisis posterior y distintos ángulos de observación de lo que sucede en clase. Las transcripciones también se han agilizado enormemente mediante distintas aplicaciones que proporcionan una primera versión escrita del diálogo, a pesar de que deba revisarse con rigor.

Pero las tecnologías de la información y la comunicación también han conllevado dilemas comunes con otras actividades de aprendizaje universitario: muchos grupos de estudiantes planifican sus intervenciones de mediación literaria y las analizan mediante la inteligencia artificial; en estos casos, la única devolución que exige la práctica es la intervención didáctica, la toma de decisiones *ad hoc*, pero se pierde la reflexión posterior que ha de guiar futuras intervenciones prácticas. Es por ello que los ejemplos elegidos en este análisis pertenecen al curso 2022-2023, para garantizar que en todos los casos se exponen reflexiones del estudiantado. Así pues, somos conscientes de los potenciales y las amenazas que conllevan las tecnologías de la información y la comunicación en iniciativas como esta, asumimos los riesgos de que se simplifique su valor pedagógico y tratamos de evitarlo mediante el seguimiento en el aula y en las tutorías; pero no creemos que debamos eliminarlas por el peligro de malas praxis, puesto que esta posibilidad siempre encontrará su camino.

Así mismo, somos conscientes de que se trata de una propuesta compleja, que los estudiantes a menudo consideran difícil y enriquecedora al mismo tiempo. Es por ello que cada año encontramos distintos grados de aprovechamiento de la metodología: algunos estudiantes evitan o esquivan el uso de términos que consideran complejos y hacen análisis despojados del dispositivo de investigación e incluso del marco teórico del curso; o se ciñen a nombrar el tipo de fenómeno didáctico que ha tenido lugar, sin que el concepto dé pie a una

reflexión de más transcendencia. Algunos grupos de estudiantes evitan la dificultad delimitando incidentes críticos muy cortos. Pero incluso en estos casos es posible que la práctica destile reflexiones de relieve sobre la complejidad del diálogo didáctico.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ayuste A., Escofet, A., Payà, M. y Rubio, L. (2022). Desarrollo de competencias investigadoras en la formación inicial del profesorado: hacia la mejora de la práctica docente universitaria y escolar. *RISEI. Academic Journal*, 01(01), 74-82. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/30>
- Ayuste, A., Belén, A., Gros, B., Masgrau-Juanola, M., Payà, M., Piqué, B., Rubio, L., Sabariego, M., Comas, A., Pérez, N. y Sansalvador, M. T. (2018). El ApS como contexto investigador para estudiantes, maestros y profesores: Hibridaciones con el codiseño y la investigación formativa. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M. C. Sánchez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la Universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (109-114). Comunicación Social. Ediciones y publicaciones.
- Boladeras, M. (2025). *Habermas. Comunicació, opinió pública i democràcia*. Enoanda.
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. DAEST, Faculté des Sciences de l'Homme-Université Victor Segalen Bordeaux 2. [https://sites.unipa.it/grim/Gloss\\_fr-Brousseau.pdf](https://sites.unipa.it/grim/Gloss_fr-Brousseau.pdf)
- Brousseau, G. (2002). *Theory of Didactical Situations in Mathematics: Didactique des Mathématiques, 1970-1990*. Springer.
- Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cortés-Nieto, J., Londoño-Toro, B., Luna de Aliaga, B. E., Palacios-Sanabria, M. T. y Torres Villareal, M. L. (2008). Investigación formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las facultades de derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. *Studiositas*, 3(1), 28-33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3063166.pdf>
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Fals Borda, O. (1979). Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience. *Dialect Anthropology*, 4, 33-55. [doi.org/10.1007/BF00417683](https://doi.org/10.1007/BF00417683)
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (v. 1). Prentice-Hall.

- Martínez-Usarralde, M. J., Zayas Latorre, B. y Sahuquillo Mateo, P. M. (2016). Aps y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, 32(2). [produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21530](http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21530)
- Masgrau-Juanola, M. (2011). Sobre poesía visual: aprenent a llegir davant les línies [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/96877#page=1>
- Masgrau-Juanola, M. y Falgàs Isern, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria*. 19, 97-137.
- Masgrau-Juanola, M. y Kunde, K. (2025). *Wimmelbooks. Authentic materials to foster second language acquisition*. En S. Mourão y K. Bennett. *Multimodal Mediation Through Picturebooks and Graphic Narratives Educational and Translational Contexts*. Routledge.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Payà, M., Escofet, A. y Rubio, L. (2019). Developing research competency through service-learning projects. Codesign and validation of a training instrument for future education professionals. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 79-95. [doi.org/10.13042/Bordon.2019.68259](https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68259)
- Payà, M., Ayuste, A., Cano-Hila, A. B., Gros, B., Rubio, L., Sabariego-Puig, M., Masgrau-Juanola, M., Sansalvador, M. T., Pérez, J. N., Comas, A. y Jouannet, C. (2018). *Guía para la formación de la competencia investigadora*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/126263>
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. En *Actas del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente* (pp. 1-16). Universidad de Antioquia.
- Rickenmann, R. (2013). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. En R. Juanola y R. Rickenmann (Eds.), *La acción didáctica conjunta: diálogos sobre docencia e investigación* (49-76). UdG Publicacions.
- Rickenmann (2019). Investigación y formación docente. Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. En J. Vallès, D. Álvarez, R. Rickenmann *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Documenta Universitaria.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. Sensevy y A. Mercier (Dir.). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR. (Trad. de J. Duque y rev. de R. Rickenmann, sin paginar).
- Schneuwly, B., Dolz, J. y Ronveaux, C. (2017). *Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés*. En M. J. Perrin-Glorian y Y. Reuter (Dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Strømskag, H. y Chevallard, Y. (2024). Didactic transposition and the knowledge to be taught: Towards an archeorganisation for concave/convex functions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-28. doi.org/10.1080/0020739X.2024.2305879
- Torres-Begines, C., Sevillano-Monje, V. y Martín-Gutiérrez, Á. (2023). Aprendizaje-servicio para favorecer el aprendizaje por competencias en educación superior: la competencia investigadora. En M. D. Díaz-Noguera, C. Hervás-Gómez, M. A. Domínguez-González y A. Martín-Gutiérrez (Coords.), *Sembrando el futuro: La revolución en la formación y desarrollo de competencias* (116-131). Dykinson.